Johann Georg Hamanns Bedeutung für die Pädagogik

Von

Karl Seiler

ACAD. LUGD. BAT. BIBL.

Abhandlung

der philosophischen Fakultät an der Universität Leipzig zur Erlangung der philosophischen Doktorwürde eingereicht

1905.

Angenommen von der philosophisch-historischen Sektion auf Grund der Gutachten der Herren Volkelt und Heinze.

Leipzig, den 27. Oktober 1905. Der Procancellar.

Seeliger.

Einleitung und Bestimmung der Aufgabe.

Die begeisterte Teilnahme an den drängenden Fragen der Erziehung und des Unterrichts, die in der zweiten Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts namentlich in Deutschland zu grossen Taten trieb, war besonders durch J. J. Rousseau entfacht worden. Der Verfasser des „Emil" hatte durch einen Tritt tausend Fäden geregt, die zu glänzenden Verbindungen und Verknüpfungen lockten und Anhänger wie Gegner der neuen Ideen zwangen, sich mit ihnen auseinanderzusetzen. „Sage mir, wie mit Rousseau du umgehst, und ich will dir sagen, wer du bist!", das gilt nicht zuletzt auch in pädagogischer Beziehung. Die deutschen Aufklärer, die das Volk zur geistigen Mündigkeit und zum glückseligen Lebensgenusse führen wollten, zerknickten in ihrem Freiheitsdrange mit Rousseau die Ruten für Kinder und Völker und schrieben die „Menschenfreundlichkeit" auf ihre Fahnen. Aber vorzugsweise durch äussere Massnahmen, die nicht einmal immer sittlich waren, suchten die Philanthropen ihr blendendes Ziel zu erreichen und übersahen, dass zu naturgemässer Menschenbildung weniger eine verstandesmässig konstruierte Methode gehöre, als vielmehr das gefühlsmässige Erfassen und Eingehen auf die Bedürfnisse der Kindesseele. Die Übertragung des Rousseauschen Naturevangeliums in die Engelsprache des deutschen Gemüts blieb erst einem Pestalozzi vorbehalten. Zugleich mit ihm und nach ihm, wenn auch mehr theoretisch, wirkten Deutschlands grosse Dichter im Sinne einer Pädagogik des Gefühls. Des ersten Rufers im Streit hat man über seinen grossen Nachfolgern nur zu häufig vergessen. Es war Johann Georg Hamann, der „Magus in Norden".

Als die Versammlung des deutschen Lehrervereins 1904 in Hamanns Geburtsstadt tagte, hat W. A. Fett durch seinen Vortrag die Lehrerwelt auf den norddeutschen Gefühlspädagogen aufmerksam

gemacht.[1]) Das Programm des Kolberger Lehrerinnenseminars aus demselben Jahre beschäftigt sich gleichfalls mit der Pädagogik Hamanns.[2]) Auch sonst scheint es erst dem 20. Jahrhundert vorbehalten zu sein, die geistesgeschichtliche Bedeutung Hamanns zu würdigen, wenn man bedenkt, dass seine Theologie im Jahre 1902,[3]) die Philosophie 1903[4]) und die Sprachtheorie 1905[5]) behandelt worden sind und dass dies die ersten eingehenden wissenschaftlichen Arbeiten sind, die Hamann für die Einzeldisziplinen ausbeuten.

Im Jahre 1730 in Königsberg als Sohn eines Baders geboren, verliess Hamann nach Beendigung des Studiums seine Vaterstadt, um in den Ostseeprovinzen als Hauslehrer seinen Lebensunterhalt zu erwerben und sodann im Auftrage seines Freundes, des Kaufmanns Behrens in Riga, eine Geschäftsreise über Berlin, Hamburg, Lübeck, Holland nach England zu unternehmen. In London erfolgte nach einem ausschweifenden Lebenswandel seine sittliche Wiedergeburt. Von 1759 an lebte er wieder in Königsberg und beschäftigte sich mit dem Studium der antiken Literatur und der orientalischen Sprachen, sah sich aber bald genötigt, einen dauernden Erwerb zu suchen, und ward zuerst Kopist bei dem Königsberger Magistrat, dann Kanzlist bei der Domänenkammer und schliesslich auf Kants Empfehlung Schreiber und Übersetzer bei der Provinzialakzise und Zolldirektion. 1777 erhielt Hamann, der die vielerörterte Gewissensehe mit einem armen Landmädchen, der treuen Pflegerin seines Vaters, eingegangen war, die Stelle eines Packhofsverwalters, deren Einkünfte ihm aber zum Teil entzogen wurden. Er darbte, bis ihm 1784 ein ihm bis dahin unbekannter Gutsbesitzer namens Buchholz, der seine Schriften gelesen hatte, ein ansehnliches Geldgeschenk sandte und ihn schliesslich auf sein Gut Pempelfort bei Münster einlud. Daselbst wurde er mit der berühmten Fürstin Gallitzin bekannt, in deren Haus er noch im letzten Jahre seines Lebens übersiedelte. Am 21. Juni 1788 starb er und fand seine Ruhestätte im Garten der edlen Fürstin.

Hamanns bewegter, irrungsreicher Lebensgang spiegelt sich in seinen Schriften. Wie in seinem leidenschaftlichen Gemüt naturvolle Kraft und krankhafte Sehnsucht, heitere Daseinsfreunde und qualvolle Selbstpeinigung wechselten, so ist er auch als Schriftsteller ein „Märtyrer seiner Laune", und jähes Abstürzen und steiles Aufsteigen, sonnige Lichtungen und finsterer Urwald, orakelhafte Prophezeiungen und beissender Spott über Modelaster folgen sich in ver-

---

[1]) Fett, Hamann und Dinter als Vertreter des Pietismus und Rationalismus auf pädagogischem Gebiete. Bielefeld 1904.

[2]) Lindner, J. G. Hamann als Pädagog. Kolberg 1904.

[3]) H. Stephan, Hamanns Christentum und Theologie in der Zeitschrift für Theologie und Kirche. XII. Jahrg. 5. Heft.

[4]) Weber, Hamann und Kant. München 1904.

[5]) Unger, Hamanns Sprachtheorie. München 1905.

wegener Jagd. Die zahlreichen Anspielungen auf persönliche Verhältnisse, die Sucht zu zitieren, Bilder und Gleichnisse zu häufen und mit Witzen und Wortspielen zu durchsetzen, erschweren das Verständnis ebenso, wie der gesuchte und abgerissene Stil. Verstand Hamann doch in seinem späteren Leben gewisse Stellen seiner Werke selbst nicht mehr, er selber spricht von seinem „dummen Tiefsinn" und bezeichnet seine gehackte Ausdrucksweise als „verfluchten Wurststil". In seinen Darstellungen weicht er ab vom Wege, hält mitten in der Entwicklung plötzlich still, um in zickzackartigen Bewegungen sich zu verlieren. Kaum hat er uns mit einem grellen Gedankenblitz geblendet, so ist er wieder verschwunden in einem mystischen Bild, einer dunklen Anspielung, einem seltsamen Zitat —

Man muss im Dunkel schweifen,
Wenn man ihn fahen will,
Man muss ihn tapfer greifen,
Sonst hält er nirgends still.

Diese dunkle Darstellungsweise war es nicht zuletzt, die viele von dem Studium seiner Gedanken abhielt. Dazu kam die Gegnerschaft Kants und Hegels,[1]) die der Bildung von Vorurteilen über Hamann Vorschub leisteten; es sei nur an Gervinus,[2]) Hettner,[3]) Zeller,[4]) Pfleiderer,[5]) Uhl[6]) erinnert, die von ihrem speziell philosophischen bezw. literargeschichtlichen Standpunkte der grossen Kultur- und Geistestat Hamanns nicht gerecht zu werden vermochten. Jene Männer hingegen, deren Denken eine gewisse Ähnlichkeit mit dem Hamanns zeigt, deren Wirken auch weniger einem Einzelgebiete, als vielmehr der allgemeinen Kultur- und Geistesgeschichte angehört, die vor allem aber in derselben Zeit lebten, die damaligen Bedürfnisse der Nation kannten und infolgedessen zu schätzen wussten, inwiefern Hamann dem Volksempfinden dunklen Ausdruck verlieh, sind voll Lobens und Preisens über Joh. G. Hamann. So beschreibt Herder 1776 in Lavaters Physiognomischen Fragmenten folgendermassen seinen Lehrer: „Siehe den hochstaunenden Satrapen. Die Welt ist seinem Blicke Wunder und Zeichen voll Sinnes, voll Gottheit! . . . Kann ein Blick mehr tiefer Seherblick sein? Dieses stille, kräftige Geben weniger gewogener Goldworte — diese Verlegenheit — keine Scheidemünze für den Empfänger und Warter an der Hand zu haben — Hieroglyphensäule! Ein lebendiges: Quos ego — sed motos praestat componere fluctus." Ähnlich

[1]) Jahrbücher für wissenschaftliche Kritik. 1828. S. 620—640, 859—900.
[2]) Geschichte der deutschen Dichtung. 1853. IV., S. 440 ff.
[3]) Geschichte der deutschen Literatur des 18. Jahrhunderts III, 3, 1. Abt. S. 307 ff.
[4]) Geschichte der deutschen Philosophie seit Leibniz. S. 527.
[5]) Jahrbücher für protestantische Theologie. 1876. S. 451.
[6]) Das deutsche Lied. Leipzig 1900. S. 17 ff.

urteilen die weniger berühmten Freunde Hamanns: Behrens, Lindner,[1]) Scheffner.[2]) Sachlicher fasst Goethe sein Urteil über den „Ältervater" der Deutschen zusammen, worauf wir später zurückkommen werden.

Wenn nun im folgenden versucht werden soll, Hamanns Pädagogik darzustellen, so wird das ebensowenig, ja noch weniger systematisch geschehen können, wie es auf den Gebieten der Fall ist, wo Hamann zunächst und vor allem tätig war. Dazu war Hamanns Denken nicht einmal geordnet, geschweige systematisch. „Eine Lehre Hamanns," so schreibt Weber a. a. O. S. 106, „wird sich nie darstellen lassen. Jeder einzelne Satz dieser „Lehre" würde sich wie eine Übertreibung oder auch wie eine Verhüllung des Gemeinten ausnehmen." So hat auch Gildemeister nur mit Mühe in 9 Abteilungen die vereinzelten Aussprüche zu sichten und nach bestimmten Gesichtspunkten zu ordnen vermocht, und Delff hat nur „Lichtstrahlen" auffangen können und sie in bunter Folge aneinandergereiht. Auch in pädagogischen Fragen äusserte sich Hamann just, wann der Geist es ihm gebot, meist in Form einer Antwort, Rezension oder eines Angriffes auf irgend eine gehörte Meinung oder gelesene Schrift.

Diesem Charakter des Gelegentlichen werden wir in der folgenden Darstellung Rechnung tragen müssen. Viele Gedanken würden sonst nicht untergebracht werden können, andere würden ohne den geschichtlichen Zusammenhang an Eigenwert, wie an Bedeutung verlieren, ja zum Teil kaum verständlich sein. So mag der erste Teil, der von der Stellung Hamanns zur Pädagogik handeln soll, in erzählender Form verfolgen, was die eigene Erziehung, die praktische Lehrertätigkeit, der Freundesverkehr ihm an pädagogischen Anregungen und Werturteilen gegeben hat. Der zweite Teil erst führe uns an den Herd aller Hamannschen Ideen: zum religiösen Positivismus, der auch die Grundlage seiner Pädagogik ist. Der Treffpunkt aller Gedankengänge, mithin auch der Brennpunkt aller religiösen Begeisterung, liegt in dem grossen Verlangen Hamanns nach einer gefühlsmässigen Erfassung Gottes und der Welt. Die Gegnerschaft, in die er damit zur zeitgenössischen Philosophie gerät, kommt am klarsten in der „Metakritik" zum Ausdruck, durch deren Besprechung wir am ehesten in die Prinzipien Hamannschen Denkens eingeführt werden. Sodann ist es die Sprachphilosophie, Hamanns wichtigstes Studium, die ihm die wesentlichen Mittel für die eigene Erkenntnistheorie gewährt. Diese philosophischen Erörterungen bieten Anhaltspunkte für Hamanns Kultur- und Bildungsziel. Zuletzt

---

[1]) Neue Ansichten mehrerer metaphysischer, moralischer und religiöser Systeme und Lehren. 1817. S. 642—44.

[2]) Mein Leben, wie ich J. G. Scheffner es selbst beschrieben. Königsberg 1821. S. 206 ff.

nähern wir uns wieder dem eigentlichen pädagogischen Gebiete, um die speziell didaktischen Fragen nach Stoffauswahl und Lehrverfahren zu ordnen, wie es in ungezwungener Weise möglich ist. Somit ergeben sich folgende fünf Abschnitte:

1. Stellung Hamanns zur Pädagogik.
2. Die religiöse Grundlage der Pädagogik Hamanns.
3. Hamanns pädagogische Grundsätze in ihrer Ableitung aus der Erkenntnistheorie und Sprachphilosophie.
4. Hamanns Bildungsideal.
5. Hamanns Didaktik.

A. Stellung Hamanns zur Pädagogik.

I. Hamanns eigener Bildungsgang.

In christlicher Zucht und Frömmigkeit wurde J. G. Hamann mit seinem Bruder erzogen, und der Geist des Königsberger Pietismus hat ihn bis ans Ende seiner Tage erfüllt. Um ihn zur Arbeitsamkeit zu erziehen, so erfahren wir, wurde er früh zur Schule gehalten. Die Eltern nahmen es sehr ernst mit der Erziehungspflicht und verlangten von den Lehrmeistern „Rechenschaft über den Fleiss der Kinder" (I, 153). Ihr Haus war eine Freistätte für arme Studenten, die die Knaben in Griechisch, Französisch, Italienisch, Musik, Tanzen, Malen unterhielten und unterrichteten. Die Wahl der Lehrmeister war nicht immer eine glückliche. Zuerst wurde Hamann von einem abgesetzten Priester sieben Jahre lang unterrichtet, der ihm Latein ohne Grammatik beizubringen suchte. Dann besuchte er die Winkelschule des Prorektors Röhl im Kneiphof, „dessen Glück und Erfahrung auf dem Schlendrian der Schulkünste beruhte" (I, 155). Dort erst hat Hamann lateinische Grammatik gelernt und die Klassiker „durchgepeitscht"; aber die Methode bestand in mechanischem Auswendiglernen, und die Bildung selbständigen Urteils fehlte. Hamann hebt die Erfolge im Rechenunterrichte hervor, bedauert aber, dass die Realien, sowie Schreiben und Dichten vollständig zurücktraten. Unter Dichtkunst versteht hier Hamann die Fertigkeit, „die Gedanken mündlich und schriftlich in Ordnung zu sammeln und mit Leichtigkeit auszudrücken" (I, 157 f). Nach dem kurzen Privatunterricht mit dem Sohne einer Priesterwitwe wurde Hamann der berühmten Kneiphöfschen Schule übergeben, wo er unter dem Rektor Dr. Salthenius anfangs zwar als Neuling zurückgesetzt, nach gehaltener Schulmusterung aber als Erster in die erste Klasse aufrückte. In dieser ehrwürdigen Anstalt Königsbergs bekam Hamann die ersten Begriffe von Philosophie und Mathematik, von Theologie und dem Hebräischen, und „sein Gehirn wurde zu einer Jahrmarktsbude von ganz neuen Waren" (I, 168). Im Jahre 1746

liess sich der sechzehnjährige Jüngling als akademischer Bürger in der Universität seiner Heimatstadt einschreiben, um Theologie zu studieren. Bald jedoch wandte er sich, wenn auch nur zum Schein, der Rechtsgelehrsamkeit zu; denn „seine Torheit liess ihn immer eine Art von Grossmut und Erhabenheit sehen, nicht für Brot zu studieren, sondern nach Neigung, zum Zeitvertreib und aus Liebe zu den Wissenschaften selbst" (I, 172). Erwähnenswert ist, dass er schon damals grosse Vorliebe an den Tag legte für Altertumskunde, kritische Arbeiten, die sogenannten zierlichen Wissenschaften, Poesie, Romane, Philologie, in erster Linie für die französischen Schriftsteller und ihre Art zu dichten, zu schildern und der Einbildungskraft zu gefallen (I, 171).

2. Praktische Erziehertätigkeit.

Nach fünfjährigem Studium bot sich Hamann Gelegenheit, die Pädagogik praktisch auszuüben. Durch Vermittelung eines Geistlichen erhielt er zunächst eine Erzieherstelle im Hause einer Frau Baronin von Budberg auf dem Gute Kegeln in Livland. Hamann ging „wie ein mutig Ross im Pflug mit vielem Eifer, mit redlichen Absichten, aber mit weniger Klugheit und mit zu vielem Vertrauen auf sich selbst" (I, 176). Es entspann sich zwar ein vertrautes Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler, aber die allzugrosse Offenheit Hamanns und die Empfindlichkeit der zärtlichen Mutter führte nur zu bald den Bruch herbei. Als Antwort auf gerechtfertigte Vorstellungen erhielt Hamann in einem seltsamen Briefe die Entlassung. Zur kulturgeschichtlichen Charakteristik mag der Brief hier Platz finden:

„Herr Hamann, da die Selben sich gahr nicht bey Kindern von Condition zur information schicken, noch mir die schlechten Briefe gefallen, worin Sie meinen Sohn so auf eine gemeine und niederträchtige Ahrt abmalen vielleicht kennen sie nicht anders judiciren als nach Ihrem Eugenem pohtré, ich sehe Ihnen auch nicht anders an als ein Seuhle mit vielen Büchern umbfangen welches noch gar nicht einen geschickten Hof Meister ausmacht, und mir auch schreiben Ihre Freiheit und Gemütsruhe zu lieb haben sie auf eine Anzahl von Jahre zu verkauffen, ich will weder Ihre so vermeinte Geschicklichkeit noch Ihre Jahre verkauft in meinem Hause sehen, ich verlange Ihnen gahr nicht bey meinen Kindern, machen Sie sich fertig Montag von hier zu reisen (I, 254)."

Besser erging es ihm zu Grünhof in Kurland. Hier erwarb er sich bald in steigendem Masse das Vertrauen der Eltern seiner Zöglinge, und nur ungern sah man ihn scheiden. Ausser einer kurzen Hauslehrertätigkeit in Mitau 1765, wo er mehr als Gesellschafter im Hause des Hofrats Tottien weilte, sei noch eines Anerbietens gedacht, das Hamann betreffs einer Erzieherstelle von der Erbprinzessin v. H. erhielt, aber aus Liebe zur Freiheit ausschlug.

Die Prinzessin forderte ausdrücklich einen Nichttheologen zum Hauslehrer ihres einzigen Sohnes, und als Unterrichtsgegenstände schrieb sie vor: tout ce qui fait partie des belles lettres, de l'histoire, de la philosophie, de la mathématique. Der Lehrer soll besitzen „la connaissance du droit public, des sentiments dignes du vrai Chrestien sans cogoterie, sans bigoterie. Die Lektionen sind in deutscher Sprache zu geben." Doch soll der Lehrer die französische Sprache und Literatur wohl verstehen. Die Fürstin wollte Hamann sehr gern zum Lehrer des Prinzen haben, da sie hofft „qu' avec tous les talents qu'il possède, il aura celui d'enseigner avec facilité de ses sciences à mon fils".

Über die praktische Unterrichtsmethode während der Hauslehrertätigkeit erfahren wir so gut wie gar nichts. Sicherlich ist Hamanns pädagogisches Urteil in dieser Zeit angespannt worden, wenn auch die Entfaltung der Erziehungs- und Unterrichtsgedanken erst erfolgte, als die Erziehung seiner eigenen Kinder ihm nahe ging. So schreibt er einige Male an Herder über gaudia und mala domestica (V, 120; 170). Zu den letzteren gehört ihm bisweilen sein Hans Michel, bei dem es „krebsgängig geht, so dass er Lust hat, den Jungen einzupacken und zum Pontifex Maximus nach Dessau zu schicken" (V, 171). Der Kleine scheint frühreif entwickelt gewesen zu sein, wenn der Vater mit dem sechsjährigen Knaben Griechisch treiben (VI, 67) und mit Erfolg das Evangelium Johannis übersetzen konnte. Bald wurden Äsops Fabeln beendigt, und nach Älian schritt man zu Xenophons Apologie des Sokrates (VI, 81). Mit dem Elfjährigen las er Platons Phaedon (VI, 117), ging mit ihm bereits zum drittenmal das neue Testament durch und machte den Anfang im Hebräischen. „In Ernesti initiis," so fährt er (VI, 123) fort, „haben wir eben die Psychologie zu Ende gebracht und die kleinen Werke des Sueton, dessen Vitas Imp. wir, wills Gott, noch die Feiertage anfangen werden." Im nächsten Jahre finden wir den Knaben auch im polnischen Unterrichte bei einem reformierten Prediger (VI, 246, 308), und er scheint es — nach des Vaters Urteil und aus der Lektüre zu schliessen — auch in dieser slawischen Sprache ziemlich weit gebracht zu haben. Nach diesen umfangreichen Studien trug sich der Vater eine Zeitlang mit dem Gedanken, ihn bei seinem Freunde, dem berühmten Buchhändler Hartknoch, in die Lehre zu geben (VII, 126). Doch zerschlug sich der Plan, und Hans kam nach seiner Einsegnung nach Graventhin in das Haus des Kriegsrats Deutsch, damit er dessen einzigem Sohne „zur Gesellschaft und Aufmunterung diene" (VI, 349, 352, 359). Kurz nach seinem Weggange musste ihn der Vater wegen eines an sich geringfügigen Vergehens zur Rede setzen. In heiligem Zorne hält er ihm die „Zaubereisünde" des Ungehorsams vor und erinnert ihn an sein eben abgelegtes Taufgelübde. Bezeichnend aber ist, dass Hamann einen Gehorsam um des Guten selbst, d. h. um Gottes

und der Sittenpflicht, willen fordert: „Wenn Ihr nicht Gott fürchtet, was liegt mir daran, von Euch verachtet und verlacht zu werden! Wenn Ihr ihn nicht liebt, so verlange ich nicht, Euer Ölgötze zu sein.“ Durch diese höheren Gesichtspunkte gewinnen die strafenden Worte ebenso an schneidender Schärfe, wie an aufrüttelnder Kraft. Hans gereichte denn gar bald seinem Vater zur grössten Freude und Ehre und empfing hierauf einen um so zärtlicheren Brief, in dem der Vater ihn an die heiligen Vermächtnisse des Elternhauses erinnert, in deren Gedenken er verharren soll. Die eingehende klassische Bildung aber sollte sich gleichfalls glänzend an ihm bewähren. Als Rektor des Altstädtischen Gymnasiums ist Johann Michael Hamann nicht nur philosophisch, sondern auch pädagogisch hervorgetreten. Am wertvollsten sind seine „Kleinen Schulschriften“, die vortreffliche Gedanken, namentlich über den lateinischen Unterricht, enthalten.

Die Töchter gaben Hamann Gelegenheit, sich auch über die Mädchenerziehung auszusprechen. Er huldigte nicht der Ansicht seiner Freunde Hippel, Scheffner u. a., dass ein Mädchen sich von selbst bilde, sondern ruft jenen zu (VI, 269): „Meine lieben weisen Herrn! Es ist Pflicht, das Geld, was mir Gott gegeben, zu beider Ehre und der Bestimmung gemäss anzuwenden — und mir ist sehr wenig an der äusseren, aber desto mehr an der innern Bildung gelegen, mit der es nicht so geschwind geht, als Ihnen Ihre Erfahrung einbildet — und ins Allgemeine lässt sich gut reden.“ So liess er denn seine Töchter in Musik, fremden Sprachen, sowie im Nähen und allen weiblichen Arbeiten unterrichten. Beim Eintritt seiner ältesten Tochter in eine Anstalt durfte er an Herder (28. 3. 85) schreiben: „Ich sehe mit Freuden den Trieb dieses Mädchens, sich zu bilden und bilden zu lassen (VII, 236).“ Und wenn er seinem Sohne im Reden und Schreiben das evangelische Gesetz der Sparsamkeit, die Ökonomie des Stils (VI, 355), empfiehlt, so ermahnt er noch 1787 seine Tochter: „Übe dich, einfältig, kindlich und herzlich zu schreiben an deinen alten Vater, nicht witzig und künstlich.“ Lisette Reinette sollte die Gesellschafterin der verzogenen Tochter Hartknochs werden. Hamann schrieb an deren Vater (VII, 320): „Ist meine Älteste des Guten fähig, das die Pflegemutter ihr zutraut, so soll sie keine Gesellschafterin, sondern als Schwester, als Tochter ihre Pflichten erfüllen, um eine gute Ehefrau und Hausmutter zu werden.“

Da der Hofarzt Dr. Lindner in Mitau Gelegenheit gehabt hatte, Hamann als Hauslehrer beim General v. Witten zu beobachten, beschloss er, ihm seinen achtzehnjährigen Sohn zur Vorbereitung auf das Universitätsstudium ins Haus zu geben. Anfang 1783 hielt denn auch der junge Lindner seinen Einzug in Königsberg, und Hamann hatte bei diesem Unterricht abermals einen grossen didaktischen Erfolg zu verzeichnen. Der Jüngling kam sehr unwissend

an (VI, 344), und Hamann schämte sich, den Vater „mit den Prüfungsergebnissen im Latein zu unterhalten". Am Ende des ersten Jahres hatte er bereits die Grammatik beendet und historias selectas begonnen (VI, 344). Auch im Französischen scheint das Hauptgewicht auf die Lektüre gelegt worden zu sein. Als beste Grundlage des Universitätsstudiums gelten Hamann die klassischen Sprachen, deren Lobredner er in einem denkwürdigen Briefe an Lindner ist (VI, 332). Nicht der rasche äussere Erfolg bürgt ihm für die Güte des Unterrichts: „Ein guter Baumeister arbeitet in die Erde, ehe das Geringste über derselben ins Auge fällt. Je geschwinder man mit dem letzten eilt zur Schau, desto weniger taugt der Grund." Diese goldenen Lehrerworte schrieb Hamann an Vater Lindner 17. II. 83 (VI, 327), und sie finden ihre Fortsetzung (I, 321), wo er die Erfahrung uns mitteilt, dass in Unterricht und Erziehung „alle Sprünge nichts helfen", und dass „nichts daran gelegen ist, was? noch wieviel? Kinder und wir Menschen überhaupt wissen; aber alles, wie?" (I, 158). Leider hatte der pflichttreue Hamann bald Anlass zu Klagen über die Eitelkeit und Genussucht seines Pflegebefohlenen und mochte schliesslich die Verantwortung nicht länger übernehmen. Durch die Ungebundenheit des Knaben während der letzten Tage wurde ihm der Abschied nicht erschwert, und seine Prophezeiungen über den Pensionär erfüllten sich bitterlich.

3. Der pädagogische Briefwechsel.

Oft hat sich Hamann als pädagogischer Ratgeber bewährt. Sein Nachfolger zu Grünhof war G. E. Lindner. Sowohl mit ihm, als auch mit dessen Zöglingen stand er in regem Briefwechsel und ermahnt bald diese zur Tapferkeit, der Blüte der Geduld (I, 296, 305), bald jenen, sich zunächst seinem Berufe und dann erst Privatstudien zu widmen (I, 310 ff.). Da er damals gerade im Behrensschen Hause das älteste Mädchen im Lesen unterrichtete, so nahm er Gelegenheit, zu erzählen, wie er selbst für diese einfachen Lektionen sich halbe Stunden lang vor- und nachbereite (I, 312 f.). Ernster noch beschäftigte ihn die Lehrtätigkeit seines eigenen Bruders, der 1758 als Kollaborator an die Domschule nach Riga berufen worden war und sich in seinem Berufe schlaff und zerfahren erwies, so dass Hamann genötigt ist, ihn an die Ehre ihres Vaterhauses zu erinnern. Zudem war auch der Rektor Lindner, ein Bruder des Hauslehrers in Grünhof, zu wenig energisch, um den Säumigen gehörig aufzurütteln. Da Hamann annimmt, dass der Grund dafür in Freundschaftsrücksichten zu suchen sein könne, macht er ihn auf den Unterschied zwischen „Freundschaft" und „Pathos" aufmerksam und fügt hinzu, dass Treue nicht in „lassen Händen und schlaffen Knien" besteht (I, 465 ff.). An seinen Bruder aber schreibt er: „Nur Leute, die zu

arbeiten wissen, kennen das Geschenk der Ruhe, diese Gabe, diese Nachahmung des Schöpfers“ (III, 10). Leider waren alle guten Ermahnungen vergebens; der Unfähige musste 1760 den öffentlichen Schuldienst verlassen und nahm mit einer Hauslehrerstelle fürlieb.

Sein Freund Lindner trug sich mit dem Gedanken, Schuldramen zu verfassen, und fragte Hamann bezüglich der Stoffauswahl um Rat. Dieser antwortete bezeichnend: „Die ganze Sache kommt auf ein neu Geschöpf an, und nicht, ob es einen biblischen Namen oder profanen trägt. Ein lebend Kind muss es wenigstens sein, dessen sich der Vater und die Mutter erfreuen kann“ (III, 78). Als die Schulhandlungen erschienen, war Hamann unbefriedigt. Statt der strengen Innehaltung der Einheitsgesetze wünschte er ästhetische und psychologische Gestaltung des Schuldramas und verfasste in diesem Sinne 1762 die „Fünf Hirtenbriefe, das Schuldrama betreffend“. 1759 hatte Hamann aus einem ähnlichen Grunde mit Immanuel Kant einen pädagogischen Briefwechsel. Kant wollte eine Kinderphysik schreiben und holte sich vorher den Rat seines damaligen Freundes ein. Hamann macht den Weltweisen auf die Schwierigkeit seines Unternehmens aufmerksam und schlägt ihm schliesslich vor, den Gang der Schöpfungsgeschichte und eine entsprechende Disposition innezuhalten. — Pädagogische Auslassungen finden sich auch im Briefwechsel mit den geistesverwandten Freunden Herder, mit dem er seit 1764 engstens verbunden war, und Friedrich Heinrich Jacobi in Düsseldorf.

Somit ergeben sich als wesentliche Quellen der Pädagogik Hamanns folgende seiner Schriften (ihrer Bedeutung nach geordnet):

1. Gedanken über meinen Lebenslauf. 1759.
2. Fünf Hirtenbriefe, das Schuldrama betreffend. 1763.
3. Zwei Liebesbriefe an einen Lehrer der Weltweisheit. 1759.
4. Briefwechsel mit seinem Bruder, Herder, Lindner, Jacobi, Reinhardt.
5. Beilage zum Dangeuil. 1756.
6. Biblische Betrachtungen. 1758.
7. Sokratische Denkwürdigkeiten. 1759.
8. Über die Erziehung zur Religion. 1775.
9. Kreuzzüge des Philologen, 1762, besonders die „Aesthetica in nuce“.

4. Wertschätzung der Erziehung.

Aus dem lebendigen Grunde persönlicher Erinnerungen und praktischer Tätigkeit erwuchs Hamanns Wertschätzung und Begeisterung für die Erziehung. Als er 1759 daranging, über seinen Lebenslauf zu schreiben, da verweilte er besonders gern bei der Erinnerung an seine eigene Erziehung; in ihr erkennt er die hervorragendsten Motive seiner Entwicklung und den Schlüssel zu vielen

Geheimnissen und Wirrnissen seines Daseins. Obwohl „Schul- und akademisches Amt“ infolge eines Sprachfehlers (I, 170) „nicht für ihn war“ und er eine Zeitlang den Schulstaub hasste (I, 185), so findet er doch immer in sich „einen mächtigen Ruf Gottes, Lämmer zu weiden“, und er kann der „Versuchung nicht widerstehen, sich der Neigung seines Herzens zu überlassen, das ihm so vieles über diesen Gegenstand in die Feder gibt“ (I, 161). Wie eindringlich redet er im zweiten Hirtenbriefe von dem „Werte einer Menschenseele, deren Verlust oder Schaden nicht durch den Gewinn der ganzen Welt ersetzt werden kann“! (II, 420). Das Kindesherz mit seiner Glaubenseinfalt muss ja dem offenbarungstrunkenen Mystiker ein Quell unerschöpflicher Freude sein, und das Paradies des Kindersinnes möchte er sich und allen Frommen erschliessen: „Kinder müssen wir werden, wenn wir den Geist der Wahrheit empfangen sollen,“ schreibt er, und seine Kleinen betrachtete er mit dem Glaubensauge und dem Gedanken: „Sind diese da nicht Gottes Kinder, Gottes Lieblinge, Gottes Erben?“ Wie hat ihn der „Same des Guten, dessen Pflege ihm anvertraut war, in einem Unmündigen entzückt, wie hat er um dessen künftiges Glück wie um sein eigenes Herz gebuhlt“ (I, 6). Die Kinder waren ihm nicht nur Gegenstände der Erziehung, sondern himmlische Wegweiser, Muster, Engelbilder des unverdorbenen Menschentums und einer heiligen Natur in uns. Er bekennt seine „wichtige Neugierde, die geheime Geschichte des menschlichen Herzens in einem Kinde kennen zu lernen“ (I, 5), und findet in der „Aesthetica“ das „Ebenbild des unsichtbaren Gottes im Kindergemüt“. Schon die Heiden besassen Ehrerbietung vor den Kindern, wievielmehr aber muss ein Christ zusehen, dass „er nicht jemand von diesen Kleinen verachte; denn solcher ist das Himmelreich, und ihre Engel im Himmel sehen allezeit das Angesicht des Vaters im Himmel“ (II, 421). Und so schätzt Hamann in einem Briefe an Lindner den Wert der Schularbeit mehr als die gelehrteste Abhandlung (III, 86), weist einen Freund zurecht, der da glaubt, zum Dorfschulmeister gehöre weniger als zum Kaplan (24.11.87). Er selbst liebt es, von solchen Dingen zu plaudern, die „Kinder und den gemeinen Mann angehen“, und nach seiner Hauslehrertätigkeit schreibt er an seinen Vater: „Ich bin in der Welt nicht unnütz gewesen; ich habe einen guten Samen wenigstens in jungen Gemütern auszusäen gesucht, der vielleicht später meine Redlichkeit belohnen wird“ (I, 265).

Wie einst Luther in der Jugend die künftige Generation sah und es daher als eine grosse Sache betrachtete, „da Christo und aller Welt viel anliegt: dass wir dem jungen Volk helfen und raten“, so ist auch Hamann durchdrungen von der Notwendigkeit einer tüchtigen Erziehung; denn wie einerseits der „Same des Fluchs und Unkrauts“ in den Schulen ausgesäet wird, so begründet anderseits die gottselige Erziehung das Glück der Völker (II, 421). Es war

Gottes Absicht, dass der Mensch seine Vorzüge einer gesellschaftlichen Neigung zu danken habe, dass er zu einer gegenseitigen Abhängigkeit sich früh gewöhne. Die Erziehung aber ist es, die die Individuen gegenseitig so abstimmt, dass sie im Ganzen leben. Von diesem sozialen Gesichtspunkte aus sollte „jedem Vater des Vaterlandes und jedem Mitbürger die Erziehung am Herzen liegen" (II, 421). Die Jesuiten haben es trefflich verstanden, durch ihre Schulen Einfluss auf alle Stände und Familien zu gewinnen, und wir sollten uns nicht scheuen, vom Feinde Rat anzunehmen, und den „Gebrauch eben dieses Hilfsmittels zu einer besseren Anwendung und frömmeren Nachahmung" nicht verschmähen (II, 421). Damit aber die Erziehung diesem sozialen Zwecke diene, muss sie „nach dem herrschenden Geschmacke der Zeit, des Landes und des Standes eingerichtet werden. Dieser herrschende Geschmack muss aber durch gesunde Einsichten und edle Gesinnungen geläutert werden" (I, 304). In der Beilage zum Dangeuil (I, 3 ff.) führt Hamann aus, wie es die wahre Ehre der Grossen, der Gelehrten und Reichen sein muss, dem Wohle der Gesellschaft zu dienen. Und da der Menschheit durch den Handel die grössten Wohltaten zufliessen, so mahnt er, zu dessen Erweiterung und Vervollkommnung nach Kräften beizutragen.

Infolge des hohen Wertes der Kinder und der grossen Bedeutung für die Zukunft des Volkes ist auch das Werk der Erziehung ein so schweres und verantwortungsreiches. Hamann kennt die mannigfachen Hindernisse, die sich der Erreichung des Erziehungszieles entgegenstellen: „die arge Welt und die falsche Liebe der Eltern." So schreibt er an Reichardt am 17. Juni 1782: „Je edler die Gabe der Kinder, desto mehr Gefahr ihrer Ausartung und Missbrauch und Verführung der Welt, die im Argen liegt." (VI, 257 f.) In diesem Sinne erinnert er die Baronin von Budberg an die Rechenschaft, die sie von der Erziehung ihrer Kinder einst Gott und der Welt ablegen muss, und fährt fort: „Diese Geschöpfe haben menschliche Seelen, und es steht nicht bei uns, sie in Puppen, Affen, Papageien oder sonst noch was Ärgeres zu verwandeln." (I, 254.) Angesichts seiner schwierigen Aufgabe hat ein Lehrer Ursache, sein Unvermögen mit Salomo zu erkennen (I, 335), und ein Philosoph mag daran denken, dass, um Kinder zu lehren, mehr dazu gehört als ein „Fontenellescher Witz und eine buhlerische Schreibart"; denn „was schöne Geister versteinert und schönen Marmor begeistert, dadurch würde man Kindern die Majestät ihrer Unschuld beleidigen". (II, 446.) Zum Lehren gehört eine vorzügliche Kenntnis der Kinderwelt, die sich „weder in der galanten, noch akademischen" erwerben lässt. Und „dennoch ist es wichtiger", so schreibt er an seinen Bruder am 5. Mai 1759, „von Kindern verstanden zu werden, als den Beifall gelehrter und witziger Maulaffen zu ernten," und „sich ein Lob aus dem Munde der Kinder zu bereiten: an diesem Ehrgeiz und Ge-

schmack teilzunehmen, ist kein gemeines Geschäft, das man nicht mit dem Raube bunter Federn, sondern mit einer Verleugnung aller Eitelkeit darauf anfangen muss" (II, 446). Dass Hamann selbst von gewissen Mängeln seiner eigenen Erziehung überzeugt war, geht aus seinem Briefe an Buchholz vom 7. September 1784 hervor. In dem Bewusstsein von der Schuld, die man durch falsche Erziehung auf sich laden kann, spricht er in der „Beilage zum Dangeuil" von seinem „Beruf, an dem ein Mühlstein hängt, der mit einer unermesslichen Tiefe droht, dessen Wert in einer gleichen Summe des Guten, das man darin tun kann, und der Hindernisse, die man zu überwinden hat, besteht" (I, 5.)

Den Mühen einer gewissenhaften Beziehung aber winkt reicher Lohn. „Ein guter Name und tüchtige Erziehung werden meinen Kindern genug sein und besser tun als Kapitalien", so schreibt Hamann am 11. März 1777 an Herder, und seinen jungen Baron erinnert er daran, dass von der Schule das „künftige Gebäu seines Glückes, der späteste Genuss seines Lebens abhängt." (I, 332.) Ihn selbst aber belebt die Hoffnung auf die Dankbarkeit der Jugend, wenn er von seinem Schüler spricht, der einst „seinem Lebenslaufe nachsinnen und mit Antonin den Himmel und seines Lehrers Asche segnen wird" (I, 5), wenn er von dem Lobe der Unmündigen spricht, das die Stärke seines Nachruhms sei.

Erziehung im weiteren Sinne des Worts ist auch ihm die Einwirkung einer geistig höher stehenden Gesellschaftsklasse auf das Volk. In diesem Sinne fordert er in der „Beilage zum Dangeuil" die führenden Geister des Volkes auf, Sitten anstatt Missbräuche, Grundsätze anstatt Vorurteile zu verbreiten, damit wir ihnen endlich „unsern Unwillen und dem Pöbel das Mitleid entziehen können: Eltern! Lehrer! Ärzte! Obrigkeiten! Warum steht es nicht immer bei uns, in euch unsere Wohltäter zu verehren?" (I, 8). Es sind hohe Anforderungen, die Hamann an den Erzieher stellt. Der Lehrer, der sich zu den Kindern herablassen will, muss ein väterliches Herz haben, und Zucht soll seine wahre Liebe sein. „Liebst du deine Kinder auch so," schreibt er 1759 an seinen Bruder, „dass du ihrer Nachlässigkeit, Unachtsamkeit, Unart durch die Finger siehst? Ja, nach den Begriffen der Kinder heisst das lieben, aber nicht nach den Begriffen eines vernünftigen, redlichen Vaters und Lehrers, der die meist an Gottes Stelle züchtigt, die er lieb hat." (I, 489.) Hamann selbst durfte sich trotz seiner Strenge rühmen, dass die Kinder ihn liebten, weil er sie liebte und weil er erst dann streng gegen sie war, wenn er sie überführt hatte, dass er Ursache habe, es zu sein. Seinem Bruder gibt er herrliche Lehren für sein Amt: „Gewöhne dich früh, als ein Christ gegen Menschenfurcht und Menschengefälligkeit zu streiten. Warte dein Amt um Gottes willen, dulde, entschuldige, lehre, strafe, ermahne — donnere und träufele, sei ein brausender Nord und ein säuselnder West!" (I, 351.) In einem Briefe an seine

Eltern (4. V. 55) beschreibt Hamann sein Lehrerideal eingehender: „Mit wieviel Vergnügen habe ich mir die Gemütsart eines Lehrers vorgestellt: In einem kleinen Bezirke der Welt nützlich, zu einem grössern geschickt, ihr unbekannt und verborgen, der aber sich, die Natur und ihren Schöpfer besser kennt, sich selbst verleugnet, der Natur bescheiden und unermüdet nachgeht und den Schöpfer in kindlicher Einfalt verehrt." (I, 263.) Hamann selbst war in seinem Unterrichte ein Muster des Fleisses. Halbe Stunden konnte er herumgehen, um sich auf die einfachsten Lesestunden vor- und nachzubereiten. (I, 312 f.) An seinen Vater schrieb er: „Sie sehen, dass ich meinen Beruf mit Ernst treibe; der äusserliche Beifall genügt mir nicht, der Schein auch nicht. Ich kann weder kalt noch lau sein." (I, 272.) Denselben Eifer fordert Hamann auch von anderen, und wir kennen seinen Schmerz über die Saumseligkeit des eigenen Bruders. Einen Ungenannten redet er (7. 8. 59) an: „Wie brauchst du deine Augen, deine Ohren, deine Zunge, deine Hände, deine Nebenstunden; bereitest du dich vor und wiederholst du so fleissig, als deine schlechtesten oder besten Schüler tun? Würdest du nicht von beiden beschämt sein, wenn sie gegen dich auftreten sollten?" (I, 456 f.)

So finden wir, wie Hamann die höchste Wertschätzung zeigt für das Erziehungsobjekt, das Kind in seiner religiösen, sozialen und individuellen Bedeutung, wie er tiefe Einsicht besitzt in die Notwendigkeit und Schwierigkeit des Erziehungswerkes, wie er aber auch den hehren Segen hervorhebt, der dem rechtschaffenen Lehrer für seine treue Arbeit am heranwachsenden Geschlechte zuteil werden wird.

B. Das religiöse Erziehungsziel.

„Unsere Kinder sollen erst Christen, hernach schöne Geister und, wenn sie können, auch Philosophen werden; nicht umgekehrt, die Pferde hinter den Wagen gespannt." (An Reichardt, 26. XII. 1784.)

I. Hamanns religiöses Glaubensideal.

Hamann war berufen, in einer Zeit, in der mit der Verflüchtigung des christlichen Bibelglaubens das menschliche Gemüt selbst zu verflachen drohte, die religiösen Ideale wieder auf den Schild zu erheben und „gleich jenem Prediger die Tenne zu fegen auch ohne Schonung hervorragender Mohnköpfe". Erziehung und Lebensschicksale Hamanns waren recht dazu angetan, die Anlage für religiöse Schwärmerei in ihm zu nähren und zum Durchbruch zu bringen. Aufgewachsen in jener warmen Atmosphäre einer pietistisch gesinnten Familie, widmete er sich anfangs dem Studium

der Theologie und beklagte es bitter, diesen „erhabenen Beruf in den Vorhöfen der Wissenschaft“ verloren zu haben. Nach seiner Hauslehrertätigkeit wurde er ans Totenbett seiner geliebten Mutter gerufen. Ihr Hinscheiden erschütterte ihn tief: er vernahm das „Rauschen des ewigen Richters“. Nicht immer vermochte er den Versuchungen der Welt zu widerstehen, und mit bussfertiger Zerknirschung klagte er selbst sich seines liederlichen Lebens und seiner Gottvergessenheit an. Als er aber in London in sittlicher Beziehung den Tiefpunkt erreicht hatte, folgte die Umkehr und nicht bloss geistliche, sondern auch geistige Wiedergeburt. Mit leidenschaftlicher Sehnsucht strebte er fortan nach dem verlornen Paradies der Kindheit zurück; er ward zum Gottsucher. Und gleich einem Augustin und Luther fand Hamann seinen Gott in der Bibel. In der Geschichte des jüdischen Volkes entdeckte er zugleich die Spuren seines eigenen Lebens, und indem er den Wirren seiner Vergangenheit nachging, erkannte er Gott als den liebenden Gönner, der gerade ihm sich besonders gnädig erweisen und zu sich hatte ziehen wollen. Diese ureigenste Überlieferung seiner inneren Entwickelung wird ihm eine zweite, persönliche Offenbarung, die mit seinem Leben, Sein und Empfinden zusammenfällt, darum ihm unmittelbar gewiss ist und zugleich dem christlichen Wunderglauben im allgemeinen dieselbe überzeugende Kraft mitteilt. Natürliche Religion ist für Hamann fortan ein „wirres Unding, ein ens rationis“. Noch ehe Schleiermacher seine berühmten „Reden über die Religion“ hielt, schaute Hamann mit Lächeln den vergeblichen Bemühungen seiner „aufgeklärten“ Zeitgenossen zu, die die religiösen Glaubenswahrheiten mit dem Verstande erfassen wollten, und selbst der von ihm sonst hochgeschätzte Campe ist ihm in seinem Beweis für die Unsterblichkeit der Seele ein „pedantischer Stutzen“. Wie Hamanns widerspruchsvolles Leben in kindliche Glaubenseinfalt gemündet hat, so fallen ihm auch die grössten theoretischen Gegensätze in eine höhere Einheit zusammen; ja, gerade deshalb bevorzugt er das Evangelium, weil es der Vernunft widerspricht: credo, quia absurdum est. Den Aufklärern musste das Dogma der göttlichen Dreieinigkeit fallen; denn wie kann drei gleich eins sein? Hamann aber schreibt an Herder: „Ohne das Geheimnis der heiligen Dreieinigkeit — was bleibt vom Christentum? Anfang und Ende fehlt.“ (V, 242.) Der ganze Inhalt des Evangeliums muss unverkürzt und ungeschwächt erhalten bleiben, und so warnt er seinen Freund Jakobi vor der „verpesteten Freundin“, der Philosophie, und mahnt ihn, Mose und den Propheten treu zu bleiben und ihr Zeugnis allen mathematischen und methaphysischen Spekulationen vorzuziehen. (Briefwechsel 142, 190.) Darum preist er in den „Sokratischen Denkwürdigkeiten“ den Orakelspruch des grossen Heiden mit den paulinischen Worten: „So jemand sich lässt dünken, er wisse etwas, der weiss noch nichts, wie er wissen soll; so aber

jemand Gott liebt, der wird von ihm erkannt" (II, 37 f.), darum brandmarkt er die alles wissen wollenden Rationalisten als Sophisten und wendet sich in seiner Rezension der „christlichen Glaubenslehre" von Arnold gegen das Bestreben, die Sittlichkeit mit blossen Begriffen auszumachen. Am klarsten kommt Hamanns Antirationalismus zum Ausdruck in den Worten: „Die Vernunft ist heilig, recht und gut, durch sie kommt aber nichts als Erkenntnis der überaus sündigen Unwissenheit, die, wenn sie epidemisch wird, in die Rechte der Weltweisheit tritt. Niemand betrüge sich also selbst; welcher sich unter euch dünket, weise zu sein, der werde ein Narr in dieser Welt." (II, 100.) Ja, aus dem Munde der Kinder und Narren will Hamann seinem Gott ein Lob zubereiten. Das unbefangene, naive Kindergemüt ist ihm der rechte Ort für die heiligen Geheimnisse des Christentums. In diesem Sinne gab Jesus den Kleinen jene selige Verheissung und stellte sie seinen Jüngern zum Vorbilde hin, und der Ruf Christi: „Werdet wie die Kinder" bedeutet schwerlich: Habt Vernunft, deutliche Begriffe! (an Jakobi 12. 11. 83). Daraus ergibt sich der denkbar grösste Gegensatz Hamanns zu Rousseau, der für diese Seite des Kindes kein Verständnis hat und infolgedessen seinen Zögling erst nach entwickelten Geistesanlagen in einer Vernunftreligion unterweisen will. Hamann nimmt denn auch Stellung zur Frage nach dem Beginn des Religionsunterrichts. Als J. A. Rösselt 1775 eine Abhandlung „Über die Erziehung zur Religion" veröffentlicht hatte, empfahl sie Hamann in der Königsberger Zeitung vom 18. Dezember desselben Jahres, erkannte jedoch nur die Vorschläge an, welche dahingehen, die Kinder „frühzeitig, sobald sich nur irgend Begriffe entwickeln und man nur einigermassen bemerkt, dass sie schon einiger Reflexion fähig sind, nicht nur mit Gott und der Ewigkeit, als dem Inhalte der Religion, bekannt zu machen, sondern sie auch so zu üben und dazu zu gewöhnen, dass sie aus Liebe und Vertrauen auf Gott, nicht aber aus blossen Gründen des Angenehmen, Nützlichen und Wohlanständigen handeln lernen".

2. Die göttliche Pädagogik als Muster der menschlichen.

Wie vom Himmel alle Philosophie anfangen muss, so soll auch die Pädagogik ihr Vorbild von der göttlichen Führung der Menschen nehmen; denn: „Wo ist ein Lehrer wie Gott!" (II, 454.) Darum sei jede Schule ein Berg Gottes, die Lehrer aber mögen als „Ökonomi des lieben Gottes bei Gott und sich selber zur Schule gehen, wenn sie die Weisheit ihres Amtes ausüben wollen" (I, 158, II, 420 f.). Der Gedanke von der Analogie des Menschen zum Schöpfer in der „Aesthetica" beeinflusst auch die pädagogische Anschauung und belebt jenen alten Gedanken des Kirchenvaters Chrysostomus, wonach die göttliche Pädagogik das Vorbild der menschlichen ist.

Auch Hamann will dem lieben Gotte zusehen, wie er sich herablässt zu den Menschen und sie dann um so sicherer zu sich emporzieht. In Natur, heiliger Schrift und innerer Offenbarung sieht er die Quellen dieser göttlichen Pädagogik und führt aus, wie namentlich die Bibel recht in der Absicht geschrieben sei, uns die Regierung Gottes in Kleinigkeiten zu lehren (I, 223), und wie vor allem das Gesetz von Gottes Wirtschaftlichkeit und Zeit, womit er in Geduld die Früchte abwartet, unsere Richtschnur sein sollte (I, 158). Natur und Geschichte aber sind die Kommentare des göttlichen Worts, die zwei Pfeiler, auf denen alle wahre Religion beruht (I, 138). Um aber diese lebendigen Zeugen in organischen Zusammenhang zu bringen mit dem persönlichen Einzelleben, gilt es zunächst, das Göttliche von dem Irdisch-Vergänglichen zu scheiden. Jede Geschichte „trägt das Ebenbild des Menschen, einen Leib, der Erde und Asche und nichtig ist, den sinnlichen Buchstaben, aber auch eine Seele, den Hauch Gottes“ — derselbe Gedanke, der die Grundlage seiner Sprachphilosophie bildet. Wie Hamann sich einst mit einem verlorenen Schafe aus dem Hause Israel vergleichen konnte, so erscheint ihm jede biblische Geschichte als eine „Weissagung, die durch alle Jahrhunderte und in der Seele eines jeden Menschen erfüllt wird“ (I, 50). Die Aufgabe des Lehrers ist es nun, die Weissagung als solche herauszustellen, den ethischen Kern der christlichen Geschichtstatsachen blosszulegen, die objektive Erzählung zu einem subjektiven Erlebnis zu vertiefen, das also zu tun, was wir unter „Anwendung“ verstehen.

3. Das religiöse Bildungsideal.

Bei all seinem Antirationalismus und seiner Bibelbefangenheit haben wir uns Hamann keineswegs als finstern Mucker und urteilslosen Dogmatiker zu denken. Schon die Tatsache, dass sein Glaube ein Produkt persönlicher Erlebnisse, dass seine Weltanschauung geschichtlich begründet ist, bürgt für die Lauterkeit und Offenheit seiner religiösen Überzeugung. Trotz seiner Neigung zu tiefsinniger Schwärmerei blieb Hamann ein Verehrer des mehr oder weniger nüchternen Luthertums, er bedauerte es, dass „der Geist des Vaters unserer Kirche so unter der Asche liege“ (I, 343), und er mahnte einen protestantischen Geistlichen (Trescho), den Geist der Reformation zu erhalten und fortzupflanzen. Es ist der Geist der Freiheit und eigenen Meinung, der in den Worten liegt: „Wer eines anderen Vernunft mehr glaubt als der seinigen, hört auf, ein Mensch zu sein, und hat den ersten Rang unter dem servum pecus der Nachahmer (I, 438). Alles Anhangen von Worten und buchstäblichen Lehren der Religion ist Lamadienst.“ Weil aber sein Glauben so wahr und echt war und kein Arg in seinem lauteren Herzen wohnte, weil er sodann selber mit unerbittlicher Strenge über seine eigenen Fehler

und Gebrechen richtete und eher darin zu viel tat, deshalb war ihm alle „schleichende moralische Heuchelei eine arge Pest“ (VI, 345 f.). Weder die Weltflucht der Pietisten, noch die von ihm mit besonders derben Worten belegte Orthodoxie, noch die „dichterische Üppigkeit sadduzäischer Freigeister wird die Sendung des Geistes erneuern, der die heiligen Männer Gottes trieb, zu reden und zu schreiben“ (II, 295).

Auch in der religiösen Erziehung soll Freude und Freiheit eine Statt behalten. Er schreibt 1752 an seinen Vater: „Gott selbst hat uns den Gebrauch der Freiheit zugestanden, und ich schmeichle mir, dass Sie dieselbe bei meiner Erziehung niemals aus den Augen gelassen haben“ (I, 247). „Ein Fonds von Misanthropie und ein steifes Wesen kann nicht gut sein bei einem Schulmann, besonders bei einem öffentlichen. Ein Menschenfeind und Freund dieser Welt ist beides ein Feind Gottes.“ (I, 465.) In den „hierophantischen Briefen“ spricht er einmal von der Perle des Christentums, die ihm ein „verborgenes Leben in Gott ist, das weder in Worten und Gebräuchen, noch in Dogmen und unsichtbaren Werken besteht“. (IV, 285.) Erinnern wir uns dabei an sein oben erwähntes Lehrerideal, so werden wir verstehen, warum er seinem Lehrer Rappolt ein besonders herzliches Andenken bewahrte, jenem schlichten, frommen Manne, der „eine besondere Scharfsinnigkeit besass, natürliche Dinge zu beurteilen mit der Andacht und Einfalt und Bescheidenheit eines christlichen Weltweisen“ (I, 169). In dem Briefe vom 26. Dezember 1784 an Reichardt drückt Hamann sein Erziehungsziel in folgenden Worten aus: „Unsere Kinder sollen erst Christen, hernach schöne Geister und, wenn sie können, auch Philosophen werden; nicht umgekehrt, die Pferde hintern Wagen gespannt.“ Da aber diese Frömmigkeit nichts von aussen Herangebrachtes, sondern vielmehr das Ergebnis einer geschichtlichen Entwickelung des Individuums sein soll, so gilt es, möglichst früh günstige Bedingungen zu dieser Entwickelung zu schaffen. Die Einfalt, mit der das Kind auf der Mutter Schoss die ersten Gebete lallte, die Andacht, mit der es den Segen der Kirche empfing, das Gelübde, mit dem es in die Welt zog, sollen in der Tiefe des Bewusstseins verharren, „zur niemals alten und kalten Wahrheit, zum verborgenen Schatz im Acker werden, Anfang und Fülle aller Erkenntnis und Weisheit“, Triebkräfte zur Entfaltung des religiösen Menschen. Denken wir nur an jenen sinnigen Brief Vater Hamanns, in dem er (VI, 363) seinen Sohn an die fromme Tradition des Elternhauses erinnert und ihn ermahnt, sich „alle Morgen und Abende auf eine Viertelstunde in die Gesellschaft seiner Eltern und Geschwister zu versetzen und selbige wie ein Kind zuzubringen.“

Trotz dieser zentralen Stellung des religiösen Bildungsideals kann es nach dem Vorangegangenen nicht richtig sein, Hamann in pädagogischer Hinsicht schlechthin als Vertreter des Pietismus zu be-

zeichnen. Obwohl ein strenger Richter gegen sich selbst, kommt er dem kindlichen Gemüte niemals mit dem Misstrauen der meisten Vertreter des strengen Pietismus entgegen, sondern bewahrt sich immer den frohen Glauben an die relative Unschuld des Kinderherzens und klingt hierin vielmehr — wenn auch in anderer Tonart — an Rousseau an. Das innere Erleben der Heilswahrheiten und die geschichtliche Entwickelung des individuellen Glaubens gelten ihm als erstrebenswertes Ideal der christlichen Erziehung, und schon von diesem Gesichtspunkte aus kann der äusserliche, erdrückende und alle individuelle Entwickelung geradezu lähmende Ballast des Memorierstoffs seiner Zeit nicht nach seinem Sinne sein. — Wenn man Hamanns religiöse Stellung durchaus charakterisieren will, so könnte man sie als eine Verschmelzung bezeichnen von seiner ureigensten individuell-geschichtlich gewordenen Überzeugung mit dem biblischen Ernste des Pietismus einerseits und dem in der Zeit herrschenden Zuge freier naturvoller Entwickelung andererseits.

C. Die erkenntnistheoretische und sprachphilosophische Grundlage der Pädagogik Hamanns.

„Vernunft ist Sprache; an diesem Markknochen werde ich mich zu Tode nagen“ (VII, 151).

I. Hamanns Erkenntnistheorie.

Religion durchdringt Hamanns gesamtes Denken, ihr Einfluss ist auch in den feinsten philosophischen Gedankengängen erkennbar. Äusserlich schon kommt diese Tatsache in den zahllosen Abschweifungen auf biblische Offenbarungsgebiete zum Ausdruck; nicht selten treffen wir geradezu den Bibelbeweis, und auch in Hauptschriften mündet die philosophische Betrachtung bisweilen in Anbetung aus.

Zunächst und vor allem aber ist es seine Erkenntnistheorie, die ihre Nahrung aus den religiösen Anschauungen und Stimmungen zieht. Werden wir doch sehen, dass das erste Prinzip aller Erkenntnis unmittelbar religiöser Natur ist. Zwei Schriften, die „Metakritik“ mit der voraufgehenden „Rezension“ und die „Ästhetika in nuce“, werden geeignet sein, uns am ehesten in Hamanns Denken einzuführen, die erstere eine Schrift negativer Art, die sich mit der Kantschen Philosophie auseinandersetzt — die letztere positiver Natur, deren sprachgenetische Erwägungen zugleich die philosophischen Prinzipien veranschaulichen und ihre Anwendung auf das pädagogische Gebiet erleichtern werden.

Hamann hatte mit grossen Erwartungen dem Erscheinen der

„Kritik der reinen Vernunft“ entgegengesehen, noch bei der ersten Lektüre nannte er den Verfasser den „preussischen Hume“ (VI, 186) und versprach sich von diesem Werke „tiefe Wirkungen in und ausserhalb der Wissenschaft“. Aber gar bald mussten sich die grossen Gegensätze bemerkbar machen, die den konsequenten Denker von dem Mystiker trennten, und schon in der „Rezension der Kritik der reinen Vernunft“ (VI, 45 ff.) — die erst von Vaihinger gebührend gewürdigt worden ist — tritt die Abneigung Hamanns hervor gegen den Apriorismus, den Purismus, namentlich aber den Dualismus von Sinnlichkeit und Verstand. Schliesslich fasst er sein ironisches Urteil in die zwei Sätze zusammen: „Erfahrung und Materie ist also das Gemeine, durch dessen Absonderung die gesuchte Reinigkeit gefunden werden soll, und das Eigentum und der Besitz des Vernunftvermögens ist gleichsam die jungfräuliche Erde zum künftigen System der reinen (spekulativen) Vernunft. Da nun aber der ganze Inhalt nichts als Form ohne Inhalt sein muss, so war auch keine ausgezeichneter als das Gemächte der scholastischen Kunstform, und kein Schematismus reiner als die Synthesis des syllogistischen apodiktischen Dreifusses?“ (VI, 50.)

In der „Metakritik über den Purismus der reinen Vernunft“ (VII, 1 ff.) vom Jahre 1784 [1]) führt sich Hamann ein als Verehrer Berkeleys, weil dieser erkannt hat, dass „allgemeine und abstrakte Ideen nichts als besondere sind, aber an ein gewisses Wort gebunden, welches ihrer Bedeutung mehr Umfang oder Ausdehnung gibt, und zugleich uns jener bei einzelnen Dingen erinnert“. Diese Ansicht habe Hume nicht bloss für eine der grössten und schätzbarsten Entdeckungen seines Zeitalters erklärt, sondern sei in der „Diskreditierung der unbestimmten und unzuverlässigen Abstraktionen“ noch weiter gegangen. Dieselbe Entdeckung liegt für Hamann im „blossen Sprachgebrauch der gemeinsten Wahrnehmung und Beobachtung des sensus communis aufgedeckt.“ Um so verwunderlicher ist es für ihn, wenn nun Kant, statt in der Erkenntnistheorie diese unmittelbaren Quellen aufzusuchen, die Möglichkeit menschlicher Erkenntnis ohne und vor aller Empfindung eines Gegenstandes postuliert, und wenn er auf den „mächtigen Unterschied analytischer und synthetischer Urteile“ eine transcendentale Elementar- und Methodenlehre gründet. Der Begriff „transcendental“ macht Hamann Mühe, wenn er von den „subjektiven Bedingungen“ spricht, worunter „alles, etwas und nichts als Objekt oder Art der Erkenntnis gedacht und wie ein unendliches Maximum oder Minimum zur unmittelbaren Anschauung gegeben, auch allenfalls genommen werden kann“ (VII, 5).

---

[1]) Nach Rosenkranz, Geschichte der Kantschen Philosophie S. 573 ist diese Schrift „trotz ihres kleinen Umfangs eines der wunderbarsten Produkte, welche deutscher Geist und deutsche Sprache jemals hervorgebracht haben“.

Damals, als die Vernunft sich von aller Überlieferung, Tradition und Glauben lossagen wollte, begann nach Hamann die Philosophie ihre „Reinigung", und jetzt will sie gar sich von der Erfahrung und ihrer alltäglichen Induktion unabhängig machen und verspricht dabei jenen „allgemeinen und zum Katholizismo und Despotismo notwendigen und unfehlbaren Stein der Weisen, dem die Religion ihre Heiligkeit und die Gesetzgebung ihre Majestät flugs unterwerfen wird".

Erfahrung und Tradition finden nun nach Hamann ihre Spitzen in der Sprache, dem einzigen, ersten und letzten Kriterion der Vernunft. Wehe den Sophisten, die auch dieses Geheimnis aller Erkenntnis ausschalten wollen! Rezeptivität der Sprache und Spontaneität der Begriffe angenommen zu haben — diese Scheidung ist ihm die Wurzel alles Irrtums in Kants Werk. „Schon dem Namen Metaphysik hängt dieser Erbschade und Aussatz der Zweideutigkeit an, und das Muttermal des Namens breitet sich von der Stirn bis in die Eingeweide der ganzen Wissenschaft aus, und ihre Terminilogie verhält sich zu jeder anderen Kunst-, Weid-, Berg- und Schulsprache, wie das Quecksilber zu den übrigen Metallen." Trotz des „gnostischen Hasses" gegen Materie und trotz der „mystischen Liebe" zur Form kann er Kant weder einen Gnostiker, noch einen Mystiker nennen, da dieser ja ein „altes kaltes Vorurteil für die Mathematik und deren vermeintliche apodiktische Gewissheit" an den Tag legt. Weit entfernt aber, von der sinnlichen Anschaulichkeit der Mathematik auszugehen, ihre Synthesis in augenscheinlichen Konstruktionen oder symbolischen Formeln und Gleichungen darzustellen, missbraucht Kants Metaphysik alle „Wortzeichen und Redefiguren zu lauter Hieroglyphen und Typen idealischer Verhältnisse und verarbeitet dadurch die Biederkeit der Sprache in ein so sinnloses, läufiges, unstetes, unbestimmbares Etwas = x, dass nichts als ein windiges Sausen, ein magisches Schattenspiel, der Talismann eines transzendentalen Aberglaubens an entia rationis übrig bleibt" (VII, 8). Demgegenüber betont nun Hamann mit grösster Entschiedenheit die genealogische Priorität der Sprache vor den logischen Funktionen: „Nicht nur das ganze Vermögen zu denken beruht auf Sprache, sondern letztere ist auch der Mittelpunkt des Missverstandes der Vernunft mit ihr selbst" (VII, 9). Ja, gerade das häufige Zusammentreffen des grössten und kleinsten, des leersten und vollsten Begriffs ist eine Gewähr für die Abhängigkeit des Denkens von der Sprache. Buchstaben und Laute werden für Hamann zu ästhetischen Elementen, zu jenen reinen Formen a priori, von denen bei der kritischen Untersuchung der Erkenntnis auszugehen ist. Auch sie haben — analog den transzendentalen Anschauungsformen Raum und Zeit — als empirische Elemente nichts gemein mit der Empfindung oder dem Begriff, sondern werden erst wirksam in dem von Sinn erfüllten Worte oder Satze, oder, wie er

später sich ausdrückt (VII, 13): „Sie sind reine Begriffe, insofern ihre Bedeutung durch nichts, was zu jenen Empfindungen gehört, bestimmt wird".

Hierauf erläutert uns Hamann, wie Raum und Zeit tatsächlich an die Sprache gebunden sind, indem er den Anfang der Zeitvorstellung im Rhythmus sucht und diesen nach modern physiologischer Weise (Wundt, Grundriss S. 177) an den fühlbaren Rhythmus des Pulsschlages und des Atems gebunden sieht. Analog verhält es sich mit der Schrift, die ursprünglich Malerei und Zeichnung, also Raumeinteilung, war und erst später konventionelle Formen annahm. „So haben sich die Begriffe „Raum" und „Zeit" durch den überschwänglich beharrlichen Einfluss der beiden edelsten Sinne, des Gesichts und Gehörs, in die ganze Sphäre des Verstandes so allgemein und notwendig gemacht, als Licht und Luft für Aug', Ohr und Stimme sind, dass Raum und Zeit wo nicht ideae innatae, doch wenigstens matrices aller anschaulichen Erkenntnis zu sein scheinen" (VI, 10).

Die entwickelte Sprachtheorie dient Hamann nunmehr als Grundlage für sein Einheitsprinzip, das er Kants Dualismus von Sinnlichkeit und Verstand entgegengesetzt. Er lässt nicht zwei Stämme menschlicher Erkenntnis zu, deren einer, die Sinnlichkeit, die Gegenstände gibt, deren anderer, der Verstand, sie denkt, sondern nimmt einen Stamm an mit zwei Wurzeln: die eine Wurzel oben in der Luft, die Sinnlichkeit, die andere in der Erde, den Verstand. Hamann macht geltend, dass diese Auffassung der Kantschen „Priorität des Gedachten" (d. h. der Denkformen) und der „Posteriorität des Gegebenen" (d. h. der Erkenntnisobjekte) entspreche. Unter den mannigfachsten Wendungen und Bildern schildert er die innige Wechselbeziehung von Sinnlichkeit und Begriff. Heere von Anschauungen sieht er in die Feste des reinen Verstandes hinauf-, und Heere von Begriffen in den tiefen Abgrund der fühlbarsten Sinnlichkeit hinabsteigen (vgl. Jakobs Traum 1. Mos. 28) auf einer Leiter, die kein Schlafender sich träumen lässt etc.

Das Geheimnis des Sakraments nach lutherischer Lehre in seiner Einheit von Wort und Zeichen dient Hamann dazu, die Einheit von Anschauung und Begriff zu erhärten. Die sichtbare Buchstabenfolge und hörbare Lautgruppe der Wörter ist empirisch und gibt ihnen ihr „ästhetisches Vermögen", das „logische Vermögen" dagegen ergibt sich aus ihrer nichtsinnlichen Bedeutung. Insofern sind Wörter zugleich reine und empirische Begriffe, aber als unbestimmte Formen empirischer Begriffe zugleich kritische Erscheinungen, die erst durch ihre Anwendung zu bestimmten Gegenständen des Verstandes emporsteigen. „Diese Bedeutung und ihre Bestimmung entspringt aus der Verknüpfung eines zwar a priori willkürlichen und gleichgültigen, a posteriori aber not-

wendigen und unentbehrlichen Wortzeichens mit der Anschauung des Gegenstandes selbst, und durch dieses wiederholte Band wird dem Verstand der Begriff ebenso vermittelst des Wortzeichens, als vermittelst der Anschauung selbst mitgeteilt, eingeprägt und einverleibt" (VII, 14).

2. Hamanns Sprachphilosophie.

Der negativen Metakritik entsprechen die positiven Aufstellungen Hamanns über das wahre organon und criterium alle-Vernunft, d. h. über Ursprung, Wesen und Bedeutung der menschr lichen Sprache. Die Frage nach dem Ursprung der Sprache war ein Zeitthema. Auf ihre Lösung hatte die Berliner Akademie einen Preis gesetzt, und es erschien zunächst eine anonyme Schrift von Tiedemann: „Versuch einer Erklärung des Ursprungs der Sprache" (Riga. Hartknoch 1772), worin diese als Inbegriff von Tönen erklärt war, „durch deren Verbindung und Aufeinanderfolge man sich seine Gedanken einander mitteilen kann; denn mit jedem Wort ist eine bestimmte Vorstellung verknüpft, die auch bei unsern Mitmenschen hervorgebracht werden kann". Hamann fertigt in den „Königsberger gelehrten politischen Zeitungen" den Verfasser kurz ab; er überlässt es den Lesern, die etwas mehr als Primaner sind, selbst zu erfahren, wie schal und seicht des Verfassers Philosophie sei (IV, 5), und verspricht sich um so mehr von der Herderschen Preisschrift. Als diese nun wirklichden Preis erhalten hatte und auf Befehl der Akademie 1772 herausgegeben wurde, war Hamann nicht wenig enttäuscht, da Herder den menschlichen Ursprung der Sprache betonte, ja den göttlichen Ursprung geradezu für schädlich erklärte, weil dieser alle Wirksamkeit der menschlichen Seele zerstöre. Unter Hamanns Einfluss hat denn auch Herder seine Auffassung über die Sprache wesentlich umgestaltet und sich gerade hierin als einen treuen Schüler des Magus erwiesen. Die alternative Frage nach dem göttlichen oder menschlichen Ursprung trat allerdings in den Hintergrund; die erkenntnistheoretische Bedeutung blieb fortan in dem Bereich des Interesses.

Sprache ist für Hamann Schöpfung, Poesis in des griechischen Wortes ursprünglicher Bedeutung. In diesem Sinne ist auch das viel zitierte Wort „Poesie ist die Muttersprache des Menschengeschlechts" (II, 258) zu verstehen. Der erste Ausbruch der Schöpfung war das Wort, und da in Gott Wort und Werk identisch sind, oder, wie er sich an anderer Stelle ausdrückt, da Gott in Taten redet, so fing mit dem göttlichen „Es werde Licht!" die Welt der Dinge an, begann also auch die Sprache, insofern diese adäquater Ausdruck der schöpferischen Allmacht ist. So wird der göttliche Ursprung der Sprache evident, zugleich aber der Parallelismus von Werk und Wort. „Rede, dass ich dich sehe:

Dieser Wunsch wurde durch die Schöpfung erfüllt, die eine Rede der Kreatur an die Kreatur ist" (II, 261). Joh. I, 1: „Im Anfang war das Wort" findet damit in Hamanns Sprachtheorie einen ebenso eigenartigen Kommentar, wie das Psalmenwort: „So Gott spricht, so geschieht es." Die höchste Steigerung erfuhr die göttliche Poesis in der Schöpfung des Menschen, die zur Bildung der Dinge sich verhält, wie die dramatische zur epischen Dichtung; denn „die Schöpfung des Schauplatzes geschah durchs Wort, die des Menschen aber durch Handlung — — — Hör den Rat: „Lasst uns Menschen machen" (II, 265). Die Eigenart der Menschenschöpfung hat ihre Spuren zurückgelassen: der hieroglyphische Adam ist die Historie des ganzen Geschlechts im symbolischen „Rade" (II, 265). Der Charakter der Eva anderseits ist das „Original zur schönen Natur und systematischen Ökonomie, der unten in der Erde gebildet wird und in den Eingeweiden — in den Nieren der Sachen selbst — verborgen liegt" (II, 265). Auch der scheinbar bizarre Gedanke von der Erleuchtung der gesamten intellektualistischen Welt (II, 264) durch Mosis Fackel ist nur dann zu verstehen, wenn wir in Betracht ziehen einmal die allgemeine, fundamentale allegorische Bedeutung, die Hamann dem göttlichen Schöpfungsakt beilegt, sodann aber im besonderen die erkenntnistheoretische Bedeutung der durch die Schöpfung real gewordenen Sprache uns vergegenwärtigen. Als Schöpfungssprache im engern Sinne ist die Sprache an sich nur Gott eigen, dem „Poeten des ersten Tages" (II, 282); als Sprache der Schöpfung, wie wir uns unterscheidungshalber ausdrücken wollen, ist sie eine Tätigkeit unserer Urahnen, als sie die Gegenstände der Schöpfung an sich vorüberziehen liessen und darauf reagierten durch das Wort; als schöpferische Sprache aber ist sie Hamanns Ideal für alle Zeiten, eine Sprache, die gemäss ihrem Ursprunge als reagierende Handlung alle ursprünglichen „Muttermäler der Sinnlichkeit" zeigt und wieder „Muttersprache des Menschengeschlechts" wird. Von diesem Standpunkte aus, wonach die Sprache Handlung ist, verstehen wir einen grossen Teil der übrigen sprachphilosophischen Anschauungen Hamanns: „Reden ist übersetzen — aus einer Engelsprache in eine Menschensprache, d. h. Gedanken in Worte, Sachen in Namen" (II, 262); Gottes Gedanken, wie sie in der Schöpfung niedergelegt sind, in die menschliche Sprache zu übertragen, ist sonach des sprechenden Menschen erhabene Aufgabe. Da wir aber an der Schöpfung nur Turbatverse: disiecta membra poetae (II, 261) haben, so erwächst den Gelehrten die Aufgabe, diese Glieder zu sammeln, den Philosophen, sie auszulegen, den Poeten aber, sie nachzuahmen oder noch kühner — sie ins Geschick zu bringen. So sind die Meinungen der Weltweisen Lesarten der Natur (II, 274), Gott als Autor des Alls aber vermag am besten seine Worte (d. h. bei Hamann seine Werke) auszulegen, und er hat sie ausgelegt in der

heiligen Schrift, in der Gesamtheit seiner Offenbarungen bis zur Sendung seines Sohnes (II, 300).

Als Reflex der Schöpfungssprache Gottes brachte die Sprache der Schöpfung die Wirklichkeit in der unmittelbarsten Weise zum Ausdruck: Alles, was der Mensch am Anfang sah, beschaute und seine Hände betasteten, war ein lebendiges Wort (IV, 33), und der Mensch reagierte mit seinen Lauten, die nunmehr geradezu reine Formen a priori (VII, 9) wurden. So wird die Sprache für Hamann die „Mutter (deipara) der Vernunft" (VI, 39), die „Gebärmutter unserer Begriffe" und damit Erkenntnisprinzip. Sie stellt ihm als Einheit von Sinnlichkeit und Begriff das principium coïncidentiae oppositorum dar (das er übrigens nicht Nikolaus von Cues, sondern Giordano Bruno zuschreibt) und erlangt die „genealogische Priorität vor den sieben heiligen Funktionen logischer Sätze und Schlüsse" (VII, 9).

Auch Rousseau hebt im zweiten Buche seines „Emil" diese Priorität der Sprache hervor, und auch wir empfinden zuweilen die Richtigkeit des Satzes, dass des Menschen Denken im Banne der Sprache steht. Die kurze, gedrungene Sprache der Engländer, die poetische, gefühlsinnige der Deutschen, die klare und elegante der Franzosen hat dem Geiste der Nation sich aufgeprägt. Man denke sodann an die Assonanzen und Schlagworte unserer Zeit. „Bibel und Babel" drängte sich uns sprachlich auf, und nachher ordneten wir die bestimmten Vorstellungsmassen nach diesen beiden vorher uns gegebenen assonierenden Wörtern. Unsere modernen Dichter suchen durch den Schall der Worte zu malen, und erst auf die geistige Disposition der Leser kommt es an, Gedanken und Empfindungen in sich zu erzeugen. So ahmen auch Kinder oft nur den Schall der Worte Erwachsener nach; sie sprechen Lautformen, in die sie erst später geistigen Inhalt bringen. Hamann vertritt (II, 125) die Ansicht, dass „Rhythmus und Accentuation die jüngere Dialektik" vertrat, und dass ein „taktfestes Ohr und eine tonreiche Kehle ehemals hermeneutische und homiletische Grundsätze" abgaben, die den unsrigen an Gründlichkeit und Evidenz nichts nachgaben — mit anderen Worten: Die Sprache geht durchs Ohr; die lautlichen Bestandteile sind das Prius in dem Erkenntnisprozess. Dass wir Kulturmenschen in unserer „Abstraktionslüsternheit" dies nicht mehr empfinden, kann für Hamann nur ein Gegenstand der Klage sein. Wenn Hamann nun fortfährt: „Man sieht hieraus, wie die Bewandtnis der Aufmerksamkeit und ihrer Gegenstände die Sprache eines Volkes erweitern und einschränken und ihr diesen oder jenen Anstrich geben kann" (II, 125), so widerspricht er sich nicht, wie Pfleiderer und Weber ihm vorwerfen, sondern hebt nur die Bedeutung der geistigen Disposition bei der Verschmelzung von Wort und Sache, Laut und Inhalt hervor. Dass in der weiteren Darstellung diese Feinheit verloren geht, wird einen Kenner Hamanns nicht wundernehmen.

3. Die sinnliche Grundlage der Erkenntnis.

Um Hamanns Erkenntnistheorie, so weit sie namentlich für die Pädagogik in Betracht kommt, in ihren letzten Prinzipien zu erkennen, werden wir die verstreuten Anmerkungen in andern Schriften zu Hilfe nehmen müssen. Finden wir doch gerade hier jenen entschiedenen Sensualismus, der die empiristische Grundlage der Hauptschriften erhärtet und alle pädagogischen Ansichten kennzeichnet.

Unsere Ohren können nicht hören, ohne vom Schall der Luft gerührt zu werden; „alles verständliche Gehör hängt vielmehr von einer weder zu starken, noch zu schwachen Zitterung der Luft ab", und so hängen auch „unsere Vorstellungen von körperlichen Bildern ab" (I, 62), und unsere Denkungsart gründet sich auf sinnliche Eindrücke und die damit verknüpften Empfindungen (II, 124). Ohne den Kreislauf und Einfluss der (Sinnes-)Gefässe würde der Magen (= Verstand) sein Amt nicht verwalten können (IV, 43), und wo die sinnliche Grundlage der Vorstellungen fehlt, können diese nicht in anderen Menschen durch die Sprache mitgeteilt werden (I, 62).

So gründet sich die Gesamtheit unsers Geisteslebens, oder, wie Hamann sich ausdrückt, „das Magazin der Gelehrsamkeit", auf 5 Gerstenbrote, auf die 5 Sinne, die wir mit den unvernünftigen Tieren gemeinsam haben. Aber nicht nur das ganze „Warenhaus der Vernunft, sondern selbst die Schatzkammer des Glaubens beruht auf diesem Stock" (I, 127). Geradezu mit Lockes eigenen Worten bekennt sich Hamann zum Sensualismus; es heisst in den „philologischen Einfällen und Zweifeln über eine akademische Preisschrift" (Oktober 1772): „Nichts ist also in unserm Verstande, ohne vorher in unsern Sinnen gewesen zu sein: so wie nichts an unserm ganzen Leibe ist, was nicht einst unsern eigenen Magen oder unsrer Eltern ihren durchgegangen" (IV, 44).

Als besonderes Merkmal für Hamanns Empirismus erkannten wir schon die hohe Schätzung der sinnlichen Zeichen und Elemente in den menschlichen Mitteilungsformen der Sprache und Schrift, die ihm vom erkenntnistheoretischen Standpunkte aus eine Gewähr sind, dass das sinnliche Zeichen in unauflöslichem Zusammenhang steht mit dem geistigen Gedankenelement, den es zum Ausdruck bringt. Kant wirft er vor, die empirischen Zeichen und Bilder der Mathematik übersehen bezw. gemissbraucht zu haben (VII, 8). Von diesem Gesichtspunkte aus ist sein Ideal die von der natürlichen d. h. sinnlichen, Denkungsart beeinflusste Sprache (II, 122), deren Springfedern zugleich mit den Werkzeugen des Gefühls übereinstimmen (II, 124). Um für sie zu begeistern, weist er auf den physiologischen Grund aller Sprache und Schrift hin: Jene geht auf den Rhythmus zurück und findet in dem regelmässigen Pulsschlag und den Atemzügen ihr Substrat — diese ist Raumeinteilung, deren Betätigung von ästhetischen (also Gefühls-)Elementen durchsetzt wird und in Malerei

und Zeichnung zum Ausdruck kommt. Auf diese Weise erst haben Gesichts- und Gehörssinn durch „ihren überschwänglich beharrlichen Einfluss die Begriffe Raum und Zeit in die Sphäre des Verstandes gezogen und ihnen den Schein von ideae matrices gegeben (VII, 10) (vgl. oben S. 24).

Kants Bemühen nach einer restlosen Erklärung der Erscheinungen und ihrer Erkenntnis kommt so für Hamann in Wegfall: „Ich halte es für eine fruchtlose Arbeit, an subordinierten Grundsätzen zu flicken und ihren Widerspruch aufzudecken.“ Für ihn steht vielmehr fest, dass die widersprechenden Systeme zurückzuverfolgen sind auf ihre gemeinsame Wurzel oder auf ihr gemeinsames Ziel: „Man muss sich schlechterdings entschliessen, tiefer zu graben oder höher zu steigen. Wer dazu nicht Herz noch Geduld hat und sein gleichzeitiges Jahrhundert verleugnen kann, dem ist es immer besser manum de tabula“ (Gildem. V, 637). Der reale Grund aller Erkenntnis aber ist die Gewissheit meiner eigenen Existenz, gerade so, wie einst Augustin im Selbstbewusstsein das ursprünglich Gewisse sah (II, 35). In dieses ureigenste Selbstbewusstsein projiziert der Mensch die Aussenwelt und — ganz nach Parazelsus[1]) — kann sich dieser nur in Form von Analogien bemächtigen (Gildem. V, 497). Hamann, der hierin zunächst von Hume angeregt worden ist, hat seinerseits Herder beeinflusst, der wiederholt erklärt, dass es in der Natur der menschlichen Seele liegt, alles auf sich zu beziehen, also auch sich ähnlich zu denken. In diesem Subjektivismus geht Hamann noch weiter; jede Erkenntnisarbeit ist von dem Gefühl der Aneignung begleitet, und dieses Gefühl erst bewirkt aus der Erkenntnis die Anerkenntnis“ (I, 131). Die Kraft aber des Innewerdens einer Tatsache ersetzt ihm die „reine Anschauung“ oder den „reinen Begriff“ bei Kant. Indem er aber „anerkennt“, kommt er zum Bewusstsein seiner selbst, und so wird ihm Erkenntnis gleichbedeutend mit Selbsterkenntnis (I, 131).

Nur insofern also, als die Erkenntniswerte in allen Individuen gleich sind, liesse sich nach Hamann von allgemeiner Gültigkeit der Erkenntnis sprechen. Aber selbst wenn diese inneren Vorgänge gleich wären, was Hamann nach seinen sonstigen Annahmen über die Mannigfaltigkeit der Individuen schwerlich annehmen wird, so würde ihn von der Apriorität der Erkenntnis schon die Überzeugung abhalten, dass — hier erweist er sich wieder verwandt mit D. Hume — in letzter Instanz die Erkenntnis ein subjektiver Glaube ist. Kann doch selbst unsere Existenz und die Existenz aller Dinge ausser uns auf keine andere Art ausgemacht werden (II, 35). Gerade weil

---

[1]) Hier wäre wohl der Ort, darauf hinzuweisen, dass auch Hamann in seiner Mystik durchaus originell ist. Er hat kaum Böhme gelesen (I, 359), und auch sonst will er nicht mit „Schwärmern“ zusammengeworfen werden (vgl. dazu den betreffenden Abschnitt bei Weber a. a. O.).

der Glaube kein Werk der Vernunft ist und daher keinem Angriffe von ihrer Seite unterliegen kann, verspricht er die Rettung aus den Widersprüchen der Vernunft (IV, 36). Ist er doch die unmittelbarste und elementarste Empfindung des Seins, des Geschehens, kurz aller Realität, „er geschieht ebensowenig durch Gründe wie Schmecken und Sehen" (II, 36): er ist Hamann das psychologische Urphänomen jedes (nicht bloss menschlichen) Bewusstseins (Pfleiderer a. a. O.). Das System der dogmatischen Philosophie hatte mit dem Satze begonnen: Cogito ergo sum — dem stellt Hamann gegenüber: sum ergo cogito, oder nach hebräischer Est = d. h. er ist (er = das absolute Urleben) ergo sum (Gild. V, 81). Die unmittelbare Gewissheit, dass ich bin, die mir kein Verstand beweisen und wegleugnen kann, wird ihm so der Ausgangspunkt aller Philosophie. Denn zu dem psychologischen Urphänomen des Lebens und Denkens gesellt sich die unmittelbare Gewissheit des Ausgangs und Verbundenseins mit Gott, der natürlichen Pflichten, des Sterbenmüssens kurz: auch alles sittliche Bewusstsein wird Glaube, Intuition und entzieht sich fortan der „Sezierarbeit der doktrinären Moralisten".

So rechnet Hamann den Glauben zu den Grundtrieben unserer Natur (IV, 326). Indem er uns unmittelbare Gewissheit von unserer Existenz gibt, bewährt er sich als erste Erkenntnisquelle, und wir sollten ihm diesen Dienst vergelten, indem wir ihn auch fernerhin zum Führer wählten, selbst dann, wenn wir die Aussenwelt verstehen wollen (I, 121).

Anm. 1: Hat Hamann im Glauben, als dem Untergrund alles psychischen Geschehens, dem Rationalismus den Krieg erklärt, so wird er in noch hervorragenderer Weise der Rächer des bis dahin vernachlässigten Gefühlslebens, sobald seine Psychologie über die Betätigungsformen des menschlichen Geistes urteilt. Sinnlichkeit und Glaube vermählen sich in den edelsten Produkten des Geistes, in der Sprache, und sichern sich durch sie den Fortschritt der Erkenntnis. Die zahlreichen Widersprüche in Hamanns Sprachtheorie (soweit diese für den rein theoretischen Standpunkt in Betracht kommt), die dem Magus so viele Vorwürfe (gerade auch von Pfleiderer a. a. O.) eingetragen haben, mögen sich uns — zum Teil wenigstens — erklären, wenn wir Hamanns erkenntnistheoretische Bemühungen würdigen. Es war ein Stück seines Lebenswerks: die Vermählung von Sinnlichkeit und Glauben und die daraus hervorgehende Einheit der Erkenntniselemente — das war der „Markknochen, an dem er sich zu Tode nagte" (VII, 151). Und wenn man ihn ob der naiven Problemlösung verspottet hat: „Der Mensch lernt alle seine Gliedmassen und Sinne, also auch Auge und Ohr brauchen und regieren, weil er lernen kann — — — folglich ist der Ursprung der Sprache so natürlich und menschlich als der Ursprung aller unserer Handlungen, Fertigkeiten und

Künste", so verbirgt sich hinter diesem „dummen Tiefsinn" eben jener Gedanke von der Einheit der physischen Grundlage der Sinne und ihrem Bewusstsein im naiven Glauben, der unbewusst zur Handlung, sagen wir im Zusammenhange besser — zum Fortschritt, drängt. Von diesem Standpunkte begreift man auch die grössten Gegensätze in der Darstellung Hamanns über die Sprache, wenn er diese einmal identifiziert mit der Vernunft, dem innersten Erzeugnis des Geistes (VII, 151), und dann wieder die Übereinstimmung der „Werkzeuge des Gefühls mit den Springfedern der menschlichen Rede" (II, 124) hervorhebt; wenn er einmal von der „Allmacht der menschlichen Sprache" redet (I, 108) und dann wieder gesteht, dass grosse Intensität der Empfindung nicht durch Sprache wiedergegeben werden könne (V, 258).

Anm. 2: In dieser Humeschen Hochschätzung des Gefühls als erster, sicherster, ja einziger Erkenntnisquelle stand Hamann keineswegs allein. Auch seinem Zeitgenossen Fr. Heinr. Jacobi ist „Glaube das Element aller menschlichen Erkenntnis und Wirksamkeit — — — Die Wissenschaft ist nie Wissen aus zweiter Hand; ihr geht voraus ein Wissen ohne Beweise, ein Wissen, welches unmittelbares Dasein enthüllt und auf das Unauflösliche und Einfache geht." Auch die Erkenntnistheorie dieses Glaubensphilosophen begann mit der schlechthinigen Gewissheit unserer Existenz: „Durch den Glauben wissen wir, dass wir einen Körper haben und dass ausser uns noch andere Körper vorhanden sind. Es ist dies eine in der Empfindung enthaltene unmittelbare Gewissheit, welche nicht allein keiner Beweise bedarf, sondern schlechterdings alle Beweise ausschliesst." Es nimmt uns nicht wunder, dass auch für Herder die Empfindungen nur zu klaren Vorstellungen und Begriffen sich erheben können, wenn sie zuvor eingetaucht worden sind in das Meer des Gefühls. Auf jede Berührung durch etwas Fremdes antwortet unser Inneres von vornherein gefühlsmässig und antizipiert die Erkenntnis (Suphan VIII, 173). Unter den zeitgenössischen Erkenntnistheoretikern ist es namentlich Joh. Volkelt, der den Einfluss des Gefühls und der gefühlsmässigen Elemente hervorhebt und insofern gewisse Verwandschaft mit Hamann zeigt. So heisst es bei Volkelt (Kants Erkenntnistheorie, S. 209): „Diese unmittelbare Gewissheit, mit der sich die Denknotwendigkeit kundtut, ist nicht sachlicher Natur; denn die Vorstellungen können sich doch trotz allen logischen Zwangs nicht in die Dinge an sich selbst verwandeln — durch ausgezeichnete unmittelbare innere Erfahrung, durch jenen mit den logischen Vorstellungsverknüpfungen verbundenen eigentümlichen sinnvollen Zwang werden wir unwiderruflich zum Glauben genötigt." Auch Hamanns erkenntnistheoretischer Satz: Die Vernunft muss in Analogien auffassen (I, 134), findet bei Volkelt seine Fortsetzung (allerdings auch nötige Einschränkung). So

heisst es schon in der Antrittsrede („Über die Möglichkeit der Metaphysik. Hamburg und Leipzig 1884. S. 13), dass wir uns oft genügen müssen, der Lösung des Welträtsels in Symbol und Analogie nahezukommen. Eingehender ist dann das analogiemässige, bildliche Erkennen gewürdigt in „Erfahrung und Denken" (1886 S. 462 ff.).

4. Hamanns Antirationalismus.

Für Hamann bedeutet die Einmündung des Gefühls in die Erkenntnis einen antirationalistischen Systemhass (vgl. hierzu Gild. V, 25, 285, 377 f.); er verzichtet auf „Kopfschmerzen" und verlangt „Pulsschläge" (Gild. V, 197). Dieser Antirationalismus namentlich ergibt für die Pädagogik wertvolle Grundsätze.

Es heisst der Kompliziertheit der Hamannschen Gedankenwelt Rechnung tragen, wenn wir eine Unterscheidung machen in der Anwendung dieser Prinzipien auf den Bildungsweg und das Bildungsziel. Für Hamann ist die Natur nicht bloss erstrebenswertes Bildungsziel (von dem wir noch zu handeln haben werden), sondern auch Leitstern für den Erziehungsweg, d. h. Vorbild für die Erziehungsarbeit im besonderen. Wir werden oft geradezu an Comenius erinnert, der vom 23.—33. Kapitel seiner Didactica magna die erdrückende Fülle von Erziehungsleitsätzen aufzählt und dabei die Natur zum Muster hinstellt, wenn wir in den „sokratischen Denkwürdigkeiten" (I, 131) auf die Natur hingewiesen werden, die uns in Rätseln und Gleichnissen unterrichtet, wenn er (VII, 32) uns die Gesetze vorhält, die im Reiche der Natur vorleuchten: Analysis und Synthesis, die als Mittel des zergliedernden und kombinierenden Verstandes ihr Vorbild an den Kennzeichen und Gesetzen der Natur nehmen (Gild. V, 510) usw.

Namentlich hasst Hamann allen naturwidrigen Formalismus. Weil Kant sein System „auf dem eitlen Vertrauen errichtet hat, ex vi formae[1]) Gewissheit zu erhärten, nennt es Hamann „wortreiche Formalitäten ohne denkbaren Inhalt" (Gild. V, 223), und er verurteilt die „Kritik der reinen Vernunft", weil sie von einem „logischen Spinngewebe abhängt, wie die Kritik des guten Geschmacks von einem seidenen Faden" (VII, 175). Selbst der scheinbar exakt mathematische Formalismus in der Ethik des Spinoza vermag Hamann nicht zu blenden; auch auf diesem Werk bleibt der Fluch des Systems, der Methode ruhen; denn „die ganze Gewissheit der Mathematik hängt von der Natur ihrer Sprache ab, die Notwendigkeit aller Beweise von der poetischen Lizenz, metaphysische Punkte, Linien und Flächen zu denken, die physisch unmöglich sind" (VII, 216).

[1]) Gildemeister (V, 62) erwähnt, dass Hamann diesen Ausdruck den nachgelassenen Schriften Descartes entnommen hat, die ihn damals gerade beschäftigten: dialecticorum praecepta . . . quasdam formas disserendi praescribunt, quae tam necessario concludunt, ut illis confisa ratio . . . possit aliquid certum ex vi formae concludere.

5. Das Prinzip der Anschauung.

Hamanns Denken ist anschaulich, aber es ist nicht die Anschaulichkeit, die unmittelbar vom Erzieher nachgeahmt werden darf; ist sie doch teils innerer, ja nicht selten mystischer Natur, für die zwar das kindliche Gemüt Hamanns, nicht aber das Bewusstsein des Kindes die Voraussetzungen bietet. Namentlich sind es die Folgerungen eines Prinzips über für uns bestehende Grenzen und das blinde Vertrauen Hamanns auf die Sprache als ausschliessliches organon und criterion aller Erkenntnis, die uns fremdartig anmuten. Für welchen Lehrer bedeutete die Anschaulichkeit in Bildern und Gleichnissen nicht einen Gemeinplatz, da man doch schon im gewöhnlichen Verkehr sich bei Erklärungen und Zurechtweisungen eines „z. B." bedient. Der Atem aber geht uns aus, wenn nach Hamann alle Erkenntnis von Analogien abhängig sein soll, wenn die Vernunft nur in Analogien auffassen soll (I, 134) und nur Bilder der äusserlichen Dinge zu Zeichen abstrakter Dinge macht (II, 99), kurz, wenn all unsere Erkenntnis sinnlich, figürlich sein soll.

Nach Hamann gehört mehr als Physik dazu, um Kindern die Natur auszulegen (I, 509), da nur ihr Zifferblatt und Zeiger uns zugänglich sind; das affektvolle Innewerden ihres Räderwerkes erfolgt erst, wenn sie ein Ausdruck, ein Gleichnis der Geisterwelt wird. Alle Schätze der Natur sind nichts als eine grosse Allegorie (I, 131), und auch über das Unsichtbare werden wir in Rätseln und Gleichnissen unterrichtet. Die Körper sind Zeichen Gottes; die Bibel ist eine Chronik der menschlichen Sünde, deren anschauliches Urbild wiederum Kains Brudermord ist. In den „Biblischen Betrachtungen" bringt Hamann eine Fülle solcher Analogien, durch die Gott uns die Geheimnisse der Natur, unserer Seele und des Weltgeschehens nahebringen will. So ist der heilige Geist der grösste Geschichtsschreiber, der uns in der Begebenheit einer Moabitin die Geschichte der menschlichen Seele; in dem Rat und Trost, in der Zärtlichkeit, in der verborgenen Führung ihrer Schwiegermutter seine eigene Leitung erzählt u. s. f. — Hamanns Anschaulichkeitsprinzip hat einen stark religiös-teleologischen Einschlag. Die Schöpfung selbst wird ihm geradezu ein Beweis der anschaulichen Offenbarung Gottes, namentlich in ihrem Höhepunkte, der Durchgötterung des menschlichen Leibes. Schuf doch Gott den Menschen in göttlicher Gestalt und löste damit zugleich die verwickeltsten Knoten der menschlichen Natur und ihrer Bestimmung auf! Die verhüllte Gestalt des Leibes, das Antlitz des Hauptes sind das sichtbare Schema, in dem wir einhergehn — ein Zeigefinger des verborgenen Menschen in uns. Der Leib als Kleid der Seele ist bestimmt, deren Blösse und Schande zu decken: „Die Notdurft unserer Natur hat uns erhalten —

Wie abscheulich würde vielleicht der Mensch sein, wenn ihn der Leib nicht in Schranken hielte!“ (I, 148.)[1])

Ebenso anschaulich offenbart sich Gott in der Geschichte. Ihr Gebiet war Hamann ein „weites Feld, das voller Beine lag, von denen niemand als ein Prophet weissagen könne, dass Adern und Fleisch darauf wachsen und Haut sie überziehe“ (II, 218). Gerade hier erwächst dem Erzieher die Aufgabe, die disiecta membra der grossen Gottesgedanken zu ordnen und zu werten. „Kann man aber das Vergangene kennen, wenn man das Gegenwärtige nicht einmal versteht — und wer will vom Gegenwärtigen richtige Begriffe nehmen, ohne das Zukünftige zu wissen? Das Zukünftige bestimmt das Gegenwärtige und dieses das Vergangene (II, 217). Hamann fordert teleologische Betrachtung der Geschichte, die beim Lehren einesteils Sagazität und vis divinandi, andernteils poetische Auffassung des Ganzen voraussetzt. „Poetisch“ kann aber hier nur „anschauliche Gestaltung“ bedeuten: Das Gegenwärtige soll mir das Substrat für das Verständnis der Vergangenheit bilden. Sichere Aneignung gegenwärtiger Eindrücke ist mir jedoch nur verbürgt, wenn die Phantasie von der höheren Warte der Zukunft auf sie herabblickt und sie beherrscht. „Um das Gegenwärtige zu verstehen,“ sagt Hamann, „ist uns die Poesie behilflich auf eine synthetische und die Philosophie auf eine analytische Weise“ (II, 217). Weil das intuitive Verständnis für den teleologischen Zusammenhang der Geschichte jedem Menschen angeboren ist und durch abstraktes Studium abgestumpft wird, so meint Hamann geradezu: „Je weniger man selbst gelernt hat, desto geschickter ist man, andere zu lehren“ (II, 217/18).

Erträglicher sind die Konsequenzen der Sprachtheorie, wenn wir das entwicklungsgeschichtliche Moment in Betracht ziehen, das uns Andeutungen für den weiteren oder engeren Begriff der Sprache gibt. So ist die Sprache erzeugende Trägerin des Bewusstseins, die Geburtsstätte der Vernunft, wenn wir den denkbar weitesten Begriff der Sprache ins Auge fassen. Wie Herder einmal sagt: „Der Mensch gafft eben so lange Bilder und Farben an, bis er spricht, bis er inwendig in seiner Seele nennt“ (VII, 197) und man von Meistern der Farbe, wie Böcklin und Maupassant, ähnliche Anweisungen kennt, so meint auch Hamann, dass jene sprachschöpferische Epoche, in der die Menschen in ihrer Weise auf die jungen, frischen Eindrücke der eben entstandenen Welt in ihren Lauten reagierten, nachwirke und dem Denken der nachfolgenden Geschlechter gewisse Richtung gebe, oft allerdings auch Schranken setze. Darum mag der Lehrer die Welt dem Kinde so nahe bringen, bis die junge Seele wirklich „nennt“, das ihrem Zustande adäquate

[1]) Es sind fast dieselben Gedanken, die Th. Carlyle in seinem „Sartor resartus“ ausführt, wie überhaupt zwischen beiden Männern eine überraschende Geistesverwandtschaft besteht, der nachzugehen einer besonderen Untersuchung wohl wert wäre.

Wort findet, oder — durchaus „kabbalistisch“ ausgedrückt — bis der junge Mensch schafft, ein Poet wird. Selbst wenn dieses Schaffen rein innerlich bleibt und sich nicht in der Artikulation der Sprachorgane bekundet, so ist doch Sprache vorhanden: „Sieben Tage im Stillschweigen des Nachsinnens oder Erstaunens“ sassen auch die Urahnen. Als sie aber ihren Mund auftaten, „siehe, da waren es geflügelte Sprüche“, getreue Bilder der Schöpfung, sinnliche Erscheinungen (II, 258), geistige Analoga der physischen Natur. Mit dem Abzug von dem Mystisch-Dunklen sind in dieser Anschauung Hamanns moderne pädagogische Gedanken enthalten. Auch wir empfinden, dass unsere Worte einen Grad von Abstraktion enthalten, der sie für einen Unterricht, der wirkliche Bilder in der Seele wecken soll, untauglich macht. Auch Herbart schätzt die Alten, weil „sie ihre Sprache erst erfinden, weil die Kunst unsers Zeitalters, im Vertrauen auf die Vollkommenheit der Zeichen Buchstaben statt Gedanken zu kombinieren, ihnen noch unbekannt ist“ (3. Brief an Herrn von Steiger Abs. 11). Auch in unsern Tagen ist der Ruf erklungen: Zurück zu der sprachschöpferischen Zeit![1]) Das Kind soll wieder lernen, dass die Alten wirklich einen Weg „einschlugen“ mit Axt und Beil, dass ihre Geschosse die „Zwecke“ erreichten, kurz, dass — um mit Hamanns eigenen Worten zu reden — (VI, 31) das Kind die „Muttermäler der Sinnlichkeit“ wieder erkennen möge und das Gefühl erhalte von dem Ausbruch der Laute als adäquater Zeugnisse menschlichen Schöpfungstriebes. Gerade als Geburtsstätte der Vernunft muss die Sprache alle Merkmale frischer Ursprünglichkeit an sich tragen, um gesunde Früchte des Geistes zu erzeugen. Daher der unaufhörliche und in jener rationalistisch angehauchten Zeit ungestillte Drang nach dem „Tau der reinen Natursprache“ (VII, 8 und 11). Wem aber sollte die absichtliche und planmässige Zurückführung zu den lauteren Quellen der Volkssprache näher liegen als dem Erzieher, der dem Schaffen und Ringen der jugendlichen Seele nach dem Wort Hilfe zu leisten hat? Schwerlich kann es nach Hamann die Aufgabe sein, konventionelle Zeichen, die Münzen gleichen, die infolge des Gebrauchs Bild und Überschrift nicht mehr erkennen lassen, ungeprüft zu übermitteln. Vielmehr soll der Lehrer dafür Sorge tragen, dass das Kind zunächst wirklich den Ausdruck erringt, und dass schon das Gefühl eigener Arbeit dem psycho-physischen Produkt der Sprache persönlichen Wert sichert. Sodann aber soll dieses lebendige Wort neue Keime sprachlichen Werdens in sich tragen und nähren, damit sich die Sprache als fruchtbare Trägerin des Bewusstseins, als wirkliche Geburtsstätte der Vernunft erweise. So gewinnen wir auch von diesem pädagogischen Gesichtspunkte aus einen neuen Einblick in jenes Verhältnis von Sprache und Vernunft, und jener scheinbare Widerspruch

[1]) Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht. Leipzig u. Berlin 1896, S. 27 ff.

über die Priorität von Sprache und Vernunft löst sich auf in ein Wechselverhältnis, in welchem Lebens- und Kulturalter der Sprachgemeinschaft die Entscheidung beanspruchen: Am Anfang war das Wort, aber das Wort war Tat — also soll's beim Kinde sein. Und dieses tätige Wort als adäquater sinnlicher Ausdruck der Dinge ist die Quelle des Bewusstseins, der Vernunft, die den Drang nach toter Abstraktion nicht verleugnen kann und sich in einer Weise die Herrschaft anmasst, dass die Rückkehr nach dem lebendigen Wort uns einen zweiten, neu zu erstrebenden Zustand bedeutet. Einen weiteren Beleg für Hamanns naturgemässe, sensualistische Denkweise bietet sein Gefühl für den inneren Zusammenhang und die Wechselbeziehung von Sache und Form, soweit er letztere überhaupt als solche anerkennt. Aber selbst insoweit er von ihr reden muss, so betont er ihre Abhängigkeit, ihre kontinuierliche Entwicklung von einem sinnlichen Realgrunde, den er in (IV, 123) Natur, Gesetzen, Sitten, äusserlicher Bildung und öffentlichen Handlungen sieht. Es ist eine Art Milieutheorie, die Hamann aufstellt und dafür wertvolle Belege erbringt. So weist er hin auf den jonischen Dialekt, den man mit der Tracht verglichen hat, und er fährt fort: „Die gesetzliche Pünktlichkeit, die das jüdische Volk zur Zeit der göttlichen Heimsuchung so blind machte, fällt bei ihrer Sprache ins Gesicht" (II, 123). Aus dieser Richtung der Denkungsart entsteht der „vergleichungsweise Reichtum in einigen und die damit parallel laufende Armut in andern Fächern derselben Sprache — — —; der in den Idiotismen wahrgenommene Eigensinn und alles dasjenige, was man unter dem Genie einer Sprache versteht." Daher leitet er auch die Schwierigkeiten ab, sich ganz in den Geist einer fremden Sprache zu versetzen und gar in ihr poetisch (d. h. in seinem Sinne „schöpferisch") wirken zu wollen. Während man in seiner Muttersprache das „Hausrecht eines Ehemanns" hat, muss man in der fremden Sprache seine „Denkungsart wie ein Liebhaber zu bequemen" wissen (II, 130). Weil dem aber so ist, so konnte Ennius mit einem dreifachen Herzen[1]) und Montaigne mit drei Stockwerken seiner Seele prahlen (ibid.). Aber auch innerhalb einer Sprachgemeinschaft vermag nur der zu schaffen, der „auf seine eigenen Kosten denkt".

Hat jede Sprachgemeinschaft ihren eigenen Bilderreichtum, ihre besondere Art zu analogisieren, ihr eigenartiges Gepräge der Ausdrucksweise, also kurz (nach II, 259) ihren „Schatz menschlicher Erkenntnis", so ist es — das führt uns zum letzten Punkte — Sache des Individuums, diese Erkenntnis zur Anerkenntnis zu bringen. Hier bekennt sich Hamann zu einem Individualismus, der — abgesehen von dem noch zu besprechenden Erziehungsziel — auch den

[1]) Qu. Ennius tria corda habere sese dicebat, quod loqui Graece et Osce et Latine sciret. A. Gellius Noct. Attic. XVII, 17.

Bildungsweg eindeutig bestimmt. Alle unsere Erkenntniskräfte haben die Selbsterkenntnis zum Gegenstande, unsere Neigungen und Begierden aber die Selbstliebe (I, 131); Denken und Wollen aber laufen zusammen in unserm Selbstbewusstsein (I, 130) — selbst ein so edles Empfinden wie das der Freiheit geht zurück auf diesen Grund. So ist der letzte Massstab, nach dem auch die pädagogischen Folgerungen zu bemessen sind, das Individuum mit seinen natürlichen Anlagen und der Richtung seiner Gedanken und Willensregungen. Nur wenn Stoff und Form diesem Individuum angepasst werden, besteht Aussicht auf Erfolg; denn „so lange es dem Menschen nicht möglich ist, sich selbst zu kennen, so lange bleibt es eine Unmöglichkeit für ihn, Wahrheit zu finden" (I, 131). Dieser Individualismus ist eine Konsequenz der auf der Sprachtheorie fussenden Erkenntnistatsachen. Einmal ist's das unmittelbare sinnliche Empfinden, das dem Vordringen des psychischen Bildes zum Grunde der Selbsterkenntnis förderlich ist. Sodann ist es die Anspannung der menschlichen Kräfte, die auch das Selbstbewusstsein ergreift, drittens das Gefühl des Schaffens selbst, das als Bestandteil der Freiheitsliebe die Selbstliebe erzeugt. Schliesslich setzt das analogiemässige Erfassen der Erscheinungen schlechthin jene Erkenntniskraft voraus, die in unserm Mitmenschen ein Spiegelbild unseres Selbst erblickt. Gerade der letztere Gedanke, der sich I, 135 findet, erhärtet bis zur Evidenz die Annahme, dass bei Hamann neben dem unmittelbaren Empfinden der sinnlichen Dinge nur ein vergleichsmässiges Erfassen der Erscheinungen möglich ist, wenn selbst mein Ich, der Träger des Selbstbewusstseins, nur in meinem Mitmenschen erkennbar ist: „Wie das Bild meines Gesichts im Wasser wiedererscheint, so ist mein Ich in jedem Nebenmenschen zurückgeworfen." Entspringt doch geradezu das Freundschaftsgefühl aus dieser wechselseitigen Selbsterkenntnis. „Um mir dieses Ich so lieb als mein eigenes zu machen, hat die Vorsehung so viele Vorteile und Annehmlichkeiten in der Gesellschaft der Menschen zu vereinigen gesucht — — — und so gehören Gott und mein Nächster zu meiner Selbsterkenntnis und damit zu meiner Selbstliebe" (I, 135).

Nehmen wir hierzu noch die anschauliche Gewalt inneren persönlichen Erlebens, die wir im vorigen Abschnitt empfanden, so werden wir sagen dürfen, dass Hamanns Sensualismus für die Pädagogik einen gesunden Realismus bedeutet, dessen Ausbau noch jetzt nicht vollendet ist. Dass Hamann diese Grundsätze von der hohen Warte seiner Philosophie verkündet, dass sie vor allem aber ein Erzeugnis seines eigenen persönlichen, vorurteilsfreien Fühlens und Denkens sind, verleiht ihnen ihre überzeugende Kraft und sichert ihnen ihre bleibende Bedeutung.

D. Hamanns Bildungsideal.

„Alles, was der Mensch zu leisten unternimmt, muss aus sämtlichen vereinigten Kräften entspringen, alles Vereinzelte ist verwerflich."
(Goethe über Hamanns Bildungsideal.)

I. Naturhaftes Denken.

Hamanns Bildungsideal lag zum grossen Teile wie das Rousseaus ausserhalb der erstrebten Wertgebiete seiner Zeit. Es ist zunächst die Sehnsucht nach der Natur, die den Magus mit dem Verfasser des „Emil" verbindet. Gleich diesem beklagt es Hamann, dass die „Vollkommenheit der Welt in der Entfernung von der Natur zu bestehen scheine". „Wie unnatürlich," so ruft er beinahe mit Rousseauschen Worten aus, „haben uns Moden und Gewohnheiten gemacht, und wie schwer fällt es uns in unsern Zeiten, zur Einfalt und Unschuld der alten Sitten zurückzukehren"! (I, 163.) Und ähnlich schreibt er in einem Briefe an Franz Buchholtz (VII, 297): „Alle Ihre Übel sind passabel und reparabel, wenn Sie nur Herz genug haben, zu der einfältigen und unschuldigen Natur zurückzukehren!" Herrn von Auerswalde mahnt er: „Natur und Erde sei Ihre Bibliothek und Lieblingsstudium, die Autorschaft Ihrer Muse, ein Bild Ihres Lebens, das Hände und Füsse, Kopf und Herz hat!" (VII, 265.) Aber wie uns die vorangehenden philosophischen und sprachlich-ästhetischen Erörterungen gezeigt haben, liegt der Schwerpunkt des Hamannschen Naturprinzips nicht auf einer Verneinung alles geschichtlich Gewordenen, sondern vielmehr in der Rückkehr zum naturhaften Denken innerhalb der Errungenschaften der Kultur. Hamann fordert nicht, dass die Erziehung den Zögling von der Umgebung schlechthin absondere, wohl aber soll dieser der „mordlügnerischen" Philosophie, die die Natur aus dem Wege geräumt hat (II, 281), misstrauen, den Wust von Nominalbegriffen, Definitionen und Lehrbüchern seiner Zeit verachten und vielmehr den „natürlichen Gebrauch der Sinne von dem unnatürlichen Gebrauch der Abstraktionen läutern (II, 283), den Verstand demütigen, der sich überhebt, alles durch Begriffe erklären und aus Begriffen Welten schaffen zu können." Unsere innere Natur muss den Massstab aller Vernunfterkenntnis leihen, und da sie geradezu alle sichtbaren, sinnlichen Dinge nach sich bildet (IV, 328), so würde jeder fremdartige Stoff wie ein Ballast sie bedrücken, ja sie lähmen — —: „Darum nur keine geläuterten und abgezogenen und leeren Wörter, die scheue ich wie tiefe, stille Wasser und glattes Eis" (Gild. V, 16).[1]) Weil im Kindesalter der

[1]) Vgl. Emil (III, 289): Sachen, Sachen, nur nicht Worte! Ich kann es nicht genug wiederholen, dass wir den Worten einen zu grossen Spielraum gewähren, mit unsrer schwatzhaften Erziehung bilden wir nur Schwätzer. — Herder (IV, 452): Der erste abstrakte, unverstandene Begriff ist Gift, ist wie eine Speise, die durchaus nicht verdaut werden kann.

Menschheit die geistige Tätigkeit jener inneren Natur entsprach, daher die schwärmerische Sehnsucht nach den Tagen der Urväter, daher auch die Begeisterung für die morgenländische Kultur, die diesem Ideal noch nahesteht. Unnatürlich ist Hamann die Denkungsart, die ohne die natürlichen Werkzeuge der Erkenntnis „Türme und Logen der reinen Vernunft baut" (VII, 16), als unnatürlich verwirft er allen Apriorismus und Formalismus, allen Dualismus und Objektivismus des Denkens. Ein Ideal wird ihm dadurch Sokrates, der ohne Voreingenommenheit an die Dinge herangeht und durch den Skeptizismus, mit der er alle scheinbar sicheren Begriffe untersucht, das erste Anrecht darauf hat, ein „Wissender zu werden".

2. Die gefühlsmässige Erfassung der Welt.

Je stärker in Hamann die Abneigung gegen die sezierende Verstandesarbeit war, desto mehr suchte er für dieses preisgegebene menschliche Wertgebiet Entschädigung im Gefühlsleben. In ihm hat er ja selbst den Nährboden seiner geistlichen und sittlichen Entwicklung gefunden, von ihm hat er sich in seinem Leben, Kämpfen und nicht zuletzt in seinem literarischen Schaffen leiten lassen. Während ihn das spitzfindigste Gedankengebäude gerade um seiner willkürlichen Verbindungen und Trennungen willen vom Leben und der Daseinsfülle hinwegführte, sicherte ihm das Gefühl schon deshalb den Zusammenhang mit den letzten Quellen des geistigen Lebens, mit den innersten Gründen des psychischen Seins und Geschehens, weil es ihm unmittelbare Gewissheit seiner selbst schaffte, eine Erkenntnis, die ihm ja die Voraussetzung aller andern ist. „Wie schwellen, wie glühen, wie rauschen die sinnlichen Eindrücke zum Gefühl und Augenschein des Glaubens und des Geistes!", ruft er (I, 108) begeistert aus.

Ganz abgesehen vom rein erkenntnistheoretischen Gebiete, wonach ich überhaupt nur durch Glauben mich der Aussenwelt vergewissere, durchdringt das Gefühl das gesamte Leben und Dichten, Arbeiten und Schaffen, Denken und Wissen. Das Denken ist geknüpft an das vorhergehende Totalempfinden;[1]) die veränderte Denkweise ist geknüpft an eine vorherige Änderung des Empfindungslebens, ja die Denkart eines Menschen ist nur dann eine natürliche, wenn sie eine Blüte der Gefühle[2]) ist. Der natürlichste Denker war

[1]) Dass Hamann seine Gedanken von seinem Allgemeinempfinden abhängig machte, dürfte u. a. auch aus einer Bemerkung Kants hervorgehen, die dieser nach Hamanns Tode bei Tische gemacht hat (Gildemeister I, 194): Der verstorbene Hamann habe eine solche Gabe gehabt, sich die Sachen im allgemeinen zu denken, nur hätte er es nicht in seiner Gewalt gehabt, diese Prinzipien selbst deutlich anzuzeigen — —.

[2]) Wie jene Zeit der „Empfindsamkeit" zwischen Empfinden und Fühlen nicht zu unterscheiden wusste, so werden wir von einem Hamann erst recht nicht eine strenge Auseinanderhaltung beider Begriffe erwarten dürfen.

für Hamann Sokrates; das Unwissenheitsbekenntnis dieses naturhaften Philosophen zog ihn am meisten an — woraus entsprang aber diese Blüte seiner Philosophie? Aus der Wurzel seiner Empfindung (II, 35). In der Poesie, in der Kunst liegen die Empfindungen der Völker ausgebreitet — aus diesen urlebendigen Geisteserzeugnissen erbaute erst der menschliche Verstand sekundäre Gedankengebäude und deren Gerüste: die Gesetze, die Regeln, die Schablone.

Zunächst ist diese Abhängigkeit des Denkens vom Gefühl eine zeitliche. Jeder Eindruck wird in seiner Totalität antizipiert vom Gefühl. Der sprachschöpferische Mensch „sass sieben Tage im Stillschweigen und Erstaunen", bis er seinen Mund auftat und die Übersetzung aus der Engelsprache in die Menschensprache vollzog. Also soll das neue Geschlecht aus dem Gefühl kontemplativer Anschauung heraus seine Vorstellungen und Begriffe gewinnen und so Bilder in Zeichen, Sachen in Namen verwandeln (II, 262). Homer sang früher, als Aristoteles eine Poetik konstruierte (II, 38), und die Gleichnisse antizipieren die Schlüsse (II, 258). Und wenn Hamann von der „Höllenfahrt der Selbsterkenntnis" spricht (II, 198), so liegt in diesem Ausdruck die peinigende Gefühlsmacht, die der logischen Verstandesarbeit der Busse vorausgeht. Damit erhält das Hamannsche Anschauungsprinzip einen starken Einschlag von Elementen, die dem Reiche des Unbewussten angehören. Von „träumenden Gefühlen, die im Schlummer der Besonnenheit wirken" (VII, 122), soll das neue Weltbild eingebettet sein, während das alte ohne diese schützende Umhüllung der Auflösung ausgesetzt ist. Aus dieser Auffassung ergibt sich auch die hohe Wertschätzung der Analogie und des Symbolischen. In allen Vergleichen und Beispielen setzen wir im Lernenden ein unmittelbares Assimilationsvermögen voraus, verzichten häufig wohl gar, dass ihm das tertium comparationis klar vorschwebt. Die Erlernung einer fremden Sprache vollzieht sich nach Analogiebildungen, und in neuerer Zeit ist man dieser Tatsache in der Sprechmethode gerecht geworden. Diese sieht in der fremden Sprache nicht nur Satzteile, Formen, syntaktische Gesetze, sondern in erster Linie Lautgruppen, Satzmelodien, Gedankenstoffe. Sodann wird sie den unbewussten Elementen gerecht: „Nicht alles kann analysiert, begrifflich geordnet, in Regeln gebracht, bestimmt unterschieden, dann bewusst übernommen und angewandt werden: ein Teil des Sprachstoffes verbleibt einer mehr unmittelbaren Auffassung und Nachahmung.[1]) Drittens aber sieht sie ihr eigentliches Arbeitsfeld und Ziel im Konkreten,[1]) in der „Übersetzung von Gedanken in Worte, Sachen in Namen, Bilder in Zeichen, die historisch oder hieroglyphisch — — und philosophisch oder charakteristisch

[1]) Vgl. Monatsschrift für höhere Schulen, herausgegeben von Köpke und Matthias. III. Jahrg. S. 225—234.

sein können" (Hamann II, 262). Man vergleiche dazu ebenfalls Monatsschrift III, 225 c).

3. Die Entfaltung der Leidenschaft.

Neben dieser allgemeinen empfindungsmässigen Durchdringung der Wirklichkeit sollen auch im besonderen starke Gefühle genährt und gepflegt und ihre Entwicklung zu ethischen Mächten gefördert werden. „Poesie ist die Leidenschaft der Jugend" (IV, 401), und alle „ästhetische Traumaturgie reicht nicht zu, um ein unmittelbares Gefühl zu ersetzen" (II, 198). Das Gefühl des Wunderbaren, das unserer Natur so tief eingeprägt ist (VII, 107), darf nicht nur nicht nach aufklärerischer Art roh erstickt, sondern muss unter ethisch-pädagogischen Gesichtspunkten gepflegt werden.

Nicht genug tun aber kann sich Hamann in begeisterten Worten über die berechtigte Macht der Leidenschaft. „Ein Herz ohne Leidenschaften ist ein Kopf ohne Begriff, ohne Mark." Ob das Christentum solche Herzen braucht, bezweifelt er sehr (I, 494). Im Gegenteil erscheint ihm dasselbe als eine Lehre, „die seinen Leidenschaften angemessen ist, die nicht eine Salzsäule, sondern einen neuen Menschen verlangt" (I, 496), ja, „ein Christ ohne Leidenschaften ist einem klingenden Erz ähnlicher als einem neuen Menschen" (I, 393).

„Die Natur wirkt durch Sinne und Leidenschaften. Wer ihre Werkzeuge verstümmelt, wie mag der empfinden? Sind auch gelähmte Sennadern zur Bewegung aufgelegt?" (II, 280). Die Leidenschaften sind die „Waffen der Mannheit. — Wo sind schnellere Schlüsse? Wo anders wird der rollende Donner der Beredsamkeit erzeugt und sein Geselle — der einsilbige Blitz?" (II, 287). Wenn alles geistige Schaffen aus dem dunklen Grunde einer phantasie- und leidenschaftsreichen Individualität hervorbricht, wie kann da vollends Kunst und Dichtung der Willkür und Phantasie entbehren? Wer diese „den schönen Künsten entziehen will, ist ein Quacksalber, der keine andere Sprache der Leidenschaft versteht als der Heuchler ihre" (II, 401). Und kurz vorher führt er aus: „Die Vollkommenheit der Entwürfe, die Stärke ihrer Ausführung, die Empfängnis und Geburt neuer Ideen und neuer Eindrücke, die Arbeit und Ruhe des Weisen, sein Trost und sein Ekel davon liegen im fruchtbringenden Schosse der Leidenschaften, vor unsern Sinnen verborgen" (II, 288). Durch diese Anerkenntung aller menschlich berechtigten Triebe wird Hamann ein Lobredner des Genies, dessen Schaffen Ausbrüche eines leidenschaftlichen Innenlebens sein sollen.

Mag Hamann in der Unterschätzung der Vernunft zu weit gegangen sein, für die kritische Tat Kants nicht das genügende Verständnis gehabt haben — jedenfalls ist es eine Kulturtat ersten Ranges, in jener Zeit dürrer Verstandesaufklärung der Rächer des vernachlässigten Gefühlslebens geworden zu sein und der Menschheit

dieses teure Wertgebiet aufs neue erschlossen zu haben. Und gerade die Pädagogik sollte es dem Magus danken, dass er ihr damit den wahren und sichern Weg zur Erziehung gewiesen hat. „Wie gern fühlt eine kindliche Seele mit andern, wie gern glaubt sie mit andern, Liebe und Glaube sind in dem zarten Kindesherzen die einzigen Samenkörner aller Kenntnisse, Neigungen und Glückseligkeit" (Herder V, 486).

4. Die harmonische Seelenbildung.

Vor allem aber zeigt der Kampf gegen die einseitige Verstandesaufklärung, dass Hamann bereits das Pestalozzische Erziehungsideal von der harmonischen Entfaltung aller menschlichen Kräfte in sich getragen hat. Wie in der Betonung der Gefühlsgrundlage Goethes Werther sich mit den Hamannschen Prinzipien unmittelbar berührt, so hat kein Geringerer als Goethe den Grundsatz Hamanns von der Teilnahme des ganzen Menschen am gesamten Leben und Denken klar formuliert in dem Satze: „Alles, was der Mensch zu leisten unternimmt, es werde nun durch Tat oder Wort oder sonst hervorgebracht, muss aus sämtlichen vereinigten Kräften entspringen; alles Vereinzelte ist verwerflich (Dichtung und Wahrheit III, 12).

Zur ungehinderten Entfaltung aller Kräfte und Fähigkeiten im Genie bedarf das Individuum weitgehendster Bewegungsfreiheit. Freiheit ist für Hamann geradezu das Maximum und Minimum aller unserer Naturkräfte und sowohl der Grundtrieb, als Endzweck ihrer ganzen Richtung und Entwicklung (IV, 41). Schon vom ethischen Standpunkte aus kann nur auf der Möglichkeit persönlicher Verantwortung die Frage von Schuld und Verdienst beantwortet werden; denn „ohne die Freiheit, böse zu sein, findet kein Verdienst, und ohne die Freiheit, gut zu sein, keine Zurechnung eigener Schuld statt" (IV, 41).

Durch das Gesetz persönlicher Freiheit vermag ich auch „jedes Ding, Ereignis und Person aus sich selbst zu begreifen". Daher soll man nur dann urteilen, wenn man „jeden nach seinen eigenen Grundsätzen prüfen und sich selbst an die Stelle des Autors setzen kann" (II, 116). Und die Worte in demselben Briefe an Lindner: „Wer ein Richter der Menschen sein will, muss selbst ein Mensch werden, und wer einen Herculem furiosum vorstellen will, muss selbst einer, caeteris paribus, zu werden imstande sein", sollen nichts anderes sagen, als dass jedes Einzelwesen eine Welt für sich hat, in der es Daseinsrecht besitzt und zu der man sich herablassen muss, wenn man sie verstehen will. Eine Ergänzung und Bestätigung dazu findet sich in einem Briefe an denselben vom 11. Februar 1762, worin er selbst von seinem „Garten spricht, dessen (Gedanken-)Zeilen von Sonne, Boden und Wetter abhängen."

Das Gesetz der Freiheit wird Grundlage der Erziehung, insofern diese Nachahmung ist (IV, 42); sind doch Bewusstsein, Aufmerksamkeit, die Abstraktion und selbst das moralische Gewissen grösstenteils Energien unserer Freiheit (IV, 43), und nur das Individuum als solches wird sich seine Kräfte, wie wir oben sahen, derartig bewusst, dass es mit ihrer Hilfe der Wahrheit eine subjektive Gestalt und dieser wieder ein der Zeit und Mode entsprechendes Kleid zu geben vermag. In zweifacher Gestalt äussert sich also die Freiheit, auf der „alle Erziehung und aller Empfang beruht“: einmal persönlich in der selbstbewussten Ausübung der Kräfte, sodann zeitlich in der Modifizierung der Tatsachen durch Mode und Geschmack. Während wir letztere vielmehr als Schranke des Individuums anzusehen geneigt sind, will Hamann sie, so weit sie nicht durch „Ausschweifung“ unbrauchbar geworden sind (II, 406), als Tummelplatz des freien Menschen betrachtet wissen, wohl weil er selbst ihnen durchaus frei gegenüberstand und diese Freiheit auch den andern Menschen gewahrt wissen wollte (I, 388). Diese Forderung freiester individueller Betätigung tritt in mannigfacher, selbst unmittelbar erzieherischer Form auf: „Wenn man es uns ebenso schwer machen will, originell zu sein, was hat man endlich im Sinn, als uns in Maulesel zu verwandeln?“ Hamann gibt einmal dem elendesten Geiger, der seine Grillen auszudrücken weiss, den Vorzug vor dem, der „noch so geschwind und richtig, aber ohne Gefühl der Harmonie, ein Stück oder hundert gelernt hat“ und mit einem Tanzbär zu vergleichen sei (I, 156). Dasselbe sei es mit den Erzeugnissen der Literatur (III, 90; II, 73). Er wendet sich gegen die Mietsdichter (II, 131) und hebt hervor, dass Homer sang, bevor die Regeln der Poesie festgelegt wurden. Hamann selbst muss beklagen, dass seine eigene Erziehung ihm nicht die nötige Selbstständigkeit und den lebendig wirksamen Verstand gewährt hat. Infolge der Vernachlässigung der praktischen Kenntnisse in Geschichte und Geographie stand er der Welt fremd gegenüber und „wusste weder Ausgang noch Eingang, noch Spur, aus dem Labyrinth herauszukommen“ (I, 157). So mag also fürderhin die Erziehung auf Stoffe Bedacht nehmen, die zu lebendiger Anwendung locken, das Kraftgefühl wecken und erhöhen, damit der heranwachsende Mensch frohgemut lebe und erlebe, kühn mit der Welt sich einlasse, selbstständig und kraftvoll den heranbrausenden Einflüssen rechtzeitig zustimmend und abweisend gegenüberstehe. So schreibt Hamann an Jacobi: „So lange ich junge Leute noch selbst denken und Übungen des Gefühls an ihnen sehe, so lange liebe ich sie und habe gute Hoffnung. — — Genug für sie, dass sie das Mittel noch lieben, zur Frucht der Erfahrung durch Versuche und Fehltritte zu gelangen.“ Und in der Königsberger Zeitung vom 18. Dezember 1775 formuliert er den pädagogischen Grundsatz der Selbständigkeit und eigenen Arbeit folgendermassen: „Durch Unterricht lernen Kinder

bloss mit dem Kopfe, oder gar nur mit dem Gedächtnis. Erziehung aber soll sie gewöhnen, nach und nach so zu denken, wie sie es erkannt haben, nicht bloss mechanisch, sondern freiwillig und aus innerem Triebe." In diesem Sinne schreibt er an Jacobi: „Kinder müssen sich selbst erziehen und durch eigene Erfahrung klug werden." Diesem Grundsatze gemäss gestattete er seinen Kindern grösstmögliche Freiheit: „Unter zwei Übeln," schreibt er an seinen Sohn, „will ich lieber euern Ungehorsam als einen betrüglichen und knechtischen Augendienst" — — „Der schönste Witz des Seneca und aller Wortfluss des Cicero richten ebensowenig aus wie Moses und die Propheten, wenn's an der Pfingstgabe des Geistes, des Selbsttriebes, fehlt" (IV, 345).

Auch nach diesen Ausführungen sind wir nicht in der Lage, Hamann als einen Pietisten unter den Pädagogen zu bezeichnen. Was hat sein sonniger Optimismus, der das Kind kühn dem Leben anvertrauen und ihm eine selbständige Entwicklung aller menschlich berechtigten Triebe sichern will, was hat vollends seine Natursehnsucht und sein Drang nach Freiheit gemein mit dem Druck und Zwang der pietistischen Erziehung, die aus Furcht vor dem Durchbruch der sündigen Regungen namentlich die Phantasie zurückdrängen und jede Bewegungsfreiheit geflissentlich einengen will?

E. Hamanns Didaktik.

I. Unterrichtsziel und Stoffauswahl.

Der Unterricht, den Hamann einst selbst genossen hat, zeigte alle Mängel der damaligen Schulerziehung und war recht „dazu ausgesonnen, das Lernen zu verekeln und zu vereiteln" (I, 423). Die Grundsätze eines Amos Comenius von der Leichtigkeit und Annehmlichkeit des Lernens, vom Parallelismus von Sache und Wort, von der Naturgemässheit und dem lückenlosen Fortschritt hatten keine Stätte im Kneiphof, und noch hatte Rousseaus „Emil" die Schulgeister nicht aufgerüttelt. Der fremdsprachliche Unterricht war eine inhaltleere Zusammensetzung unverstandener Wörter, die Hamann treffend mit Buchdruckerarbeit und Taschenspielerkünsten bezeichnet (I, 156). Wie der Setzer mechanisch die Buchstaben aus den Kästen holt, so der Schüler die Wörter aus dem Gedächtnis, und wie die Kunst des Taschenspielers auf Täuschung berechnet ist, so war die „Verdeutschung der Römer" eitel Schein. Die erdrückende Menge von Wörtern und Begriffen, deren „Verstand, Grund, Zusammenhang, Gebrauch" der Schüler nicht kannte, erstickte vollends die Urteilskraft. Das Gedächtnis anderseits „überfrass" (I, 156) sich, und weil es an einem „gesunden und gehörigen Nahrungs-

safte“ fehlte, so entstand eine „Schwindung der übrigen Seelenkräfte“ (I, 156). Es sind fruchtbare pädagogische Folgerungen, die sich aus dieser vernichtenden Analyse des damaligen Unterrichts ergeben; denn was anders will Hamann an Stelle des Gedächtniskrams setzen als formale Kraftbildung: „Alles geht verloren,“ sagt er, „wenn das Urteil nicht bei Kindern gezogen wird, wenn sie ohne Aufmerksamkeit und Verstand fertig gemacht werden (I, 156), — was ein blosses Gedächtniswerk zu sein scheint, das muss als eine Vorbereitung und Übung aller Seelenkräfte gebraucht werden.“ Namentlich aber mit Hilfe der Urteilskraft muss der Schüler an den Stoff herangehen und durch individuelle Beziehungen ihm Leben einhauchen. Um sodann die Einordnung in das individuelle Bewusstsein zu erleichtern, muss der Lehrer auf die Lockerung des Unterrichtsstoffes bedacht sein. Nicht bedrängen und erdrücken darf er den Schüler mit dem Stoff; denn nur in gehörigem Abstande kann Übersicht gewonnen, Kritik geübt, abschliessendes Urteil erreicht und die lebensfähige Aneignung vollzogen werden. Wie ein sinnverwirrender Unterricht selbst aufs Willensleben schädlichen Einfluss ausübt, dafür glaubt Hamann selbst ein Beispiel zu sein, wenn er meint, von jenem ordnungslosen Zusammenschütten und Auftürmen von Wissenskram „ohne Wahl, ohne Untersuchung und Überlegung seine natürliche Lebhaftigkeit und Fähigkeiten“ eingebüsst zu haben, und hinzufügt, dass sich diese „Seuche (des Aufeinanderschüttens) über alle seine Handlungen ausgebreitet“ habe (I, 157).

Was Hamann weiter an seinem eigenen Unterrichte vermisst: „einen guten Rat in der Wahl der Mittel und Rechenschaft im Gebrauche derselben“ (I, 154), das fordert er jetzt, wo er den Schaden zu tragen hat, von den Lehrern. Die „Ausschweifung“ (I, 154) muss gezügelt werden durch das „evangelische Gesetz der Sparsamkeit“ (VI, 355): Die Unterrichtsmittel müssen einfach sein und doch „reich an Wirkungen und Mannigfaltigkeit und Fruchtbarkeit zur Anwendung und Ausübung in sich schliessen“ (I, 159). Wirkungsvoll kann nach Hamann mancher trockene Unterrichtsstoff werden, wenn der Lehrer „die dürren Knochen mit seinem Geiste bekleidet und beseelt“, wenn die „viva vox“ zum toten Buchstaben kommt (III, 14). An Mannigfaltigkeit wird der Unterricht gewinnen durch den „Gebrauch sinnlicher Aufmerksamkeit, Erweckung guter Empfindungen und Vorbildung guter Neigungen — — Licht im Verstand und Tugend im Herzen muss beides ihr Teil empfangen“ (I, 159). Fruchtbar endlich wird der Stoff durch die Beziehungen, die geschafft werden müssen zwischen der lebendigen Welt und der, die die Buchstaben in uns erzeugen. So passe man den Lesestoff dem künftigen Berufe der Schüler an und wähle an Stelle der Kriegsgeschichten das aus, was in den antiken Sprachen auch an praktischen Dingen sich findet: „Was haben die Kinder, die Hausväter, Hirten, Handwerker usw. werden wollen, mit den Taten griechischer und römischer Helden,

fremden Völkern, Sitten für Beziehung und Verwandtschaft?" Ein Landjunker sollte daher eher einen Schriftsteller des Ackerbaues, als das Leben Alexanders und die Briefe des Plinius zu seinen Lehrbüchern der römischen Sprache machen. Hamann hat immer einen „Auszug einer solchen römischen Wirtschaftsbibliothek in gebundenen und ungebundenen Sprachmustern"[1]) gewünscht (I, 160). Hamanns Ausführungen würden hier beinahe einem utilitaristischen Aufklärer Ehre machen. Namentlich bei Diderot[2]) finden wir die gleichen Auslassungen; auch er fragt: Was sollen die Kinder, die nach dem Verlassen der Schule sich auf die verschiedenen Berufe der Gesellschaft verteilen, mit den alten Sprachen anfangen? und auch er will die Fülle von realen Tatsachen beim antiken Sprachunterricht angewandt sehen. Dass Hamanns Realismus bisweilen in religiösen Rücksichten seinen Grund hat, sehen wir aus dem Unterricht, den er seinem Sohne erteilt. Er folgt hier unbewusst Ratkes Vorschlag, der auch mit dem Hebräischen beginnt, um möglichst frühzeitig das Verständnis des Alten Testaments zu erschliessen. Erwähnt sei hier auch jener Gedanke Hamanns, der später bei Herder durchklingt und seitdem nie wieder zum Schweigen gekommen ist, dass die Erlernung der fremden Sprachen ein Mittel sei, um die Muttersprache besser verstehen und zur allgemeinen Sprachvergleichung fortschreiten zu können.

Zusammenfassend können wir also nach Hamann das Unterrichtsziel folgendermassen bestimmen:

Der Unterricht soll Licht im Verstand und Tugend im Herzen erzeugen.

Die Stoffauswahl soll nach drei Gesichtspunkten erfolgen:

1. nach der Gesamterwägung, ob der Stoff dem Erziehungs- und Unterrichtsziele im allgemeinen dient: ob er reich an Wirkungen ist und Mannigfaltigkeit und Fruchtbarkeit der Anwendung in sich schliesst,
2. nach der psychologischen Erwägung, ob er zur Vorbereitung und Übung aller Seelenkräfte dient,
3. nach der praktischen Erwägung, ob er das Kind für das spätere Leben bildet.

2. Das psychologische Verfahren.

„Wie ein Ackersmann wartet auf die köstliche Frucht der Erde und geduldig sein muss, bis er den Morgen- nnd Abendregen empfange, wie er sodann sein Feld nach den verschiedenen Eigenschaften des Bodens gehörig zubereiten und demselben edlen Samen

[1]) D. h. in Poesie und Prosa.

[2]) Oeuvres complètes par J. Assézat et M. Tourneaux. Paris 1875—76. vol. III, 471, 484 f.

anvertrauen muss“ (an die Fürstin Gallitzin 11. Dezember 1787), so soll auch der Lehrer die „Seelen der Kinder zubereiten“ und die „Jahreszeit in acht nehmen“. Mit diesem Vergleiche führt uns Hamann ein in sein psychologisches Lehrverfahren.

Das achtzehnte Jahrhundert stand unter dem Einflusse der sokratischen Methode.[1]) Auch Hamann will von der sokratischen Mäeutik ausgehen, um nicht bloss der Bildung des Verstandes, sondern auch der Entwicklung der Gefühle und der Geburt der Ideen beizustehen: „Dies aber muss immer der Endpunkt unseres Amtes sein, und wir müssen dies mit ebensoviel Demut und Selbstverleugnung treiben als Sokrates die Weltweisheit: Sentiments bei den Kindern herauszubringen, die Hebammenkünste und Bildhauergriffe, welche Sokrates von seinen zwei Eltern vermutlich gestohlen hat“ (I, 321). Auch Hamann nimmt einen in der Kindesseele latent ruhenden Wissens- und Kraftvorrat an,[2]) dessen Entfaltung zu schönen, deutlichen Geistesgebilden der Lehrer nur Handreichung zu gewähren hat. Die ganze Kunst zu denken besteht ihm sonach in der „Geschicklichkeit, unsere Begriffe zergliedern und zusammensetzen zu können“, und das beste Übungsmittel der Vernunft besteht darin, Schule in sich selbst zu halten: „Die Fertigkeit zu fragen und zu antworten, erteilt uns das Geschick eines Lehrers, und der weiseste Bildhauer und Meister der griechischen Jugend frug wie ein unwissend Kind, und seine Schüler waren dadurch imstande, wie Philosophen zu antworten, ja Sitten zu predigen, ihm und sich selbst.“

Um aber die rechte Form und den angemessenen Inhalt des sokratischen Gesprächs zu finden, muss man die Kindesnatur selbst befragen. Der Gedanke, den später Rosegger in seinem „Waldschulmeister“ so kurz und sinnig ausgedrückt hat: „Ich gehe zu den Kindern in die Schule, um die Schulmeisterei zu erlernen“, findet sich wohl bei keinem Pädagogen in verhältnismässig so mannigfaltiger, wenn auch bisweilen bizarrer Form wieder wie bei Hamann. Danach sind die Schüler geradezu unsere Lehrer, von denen wir lernen müssen (I, 321), wenn wir Erfolge sehen wollen (I, 322). So schreibt er an seinen Bruder: „Wenn es dir ängstlich fällt, als ein Lehrer deine Stunden anzuwenden, so gehe als ein Schüler in die Klasse, und sieh deine Unmündigen als lauter Kollaboratores an, die dich unterrichten wollen“ (III, 9) und an Kant: „Das grösste Gesetz der Methode für Kinder besteht darin, sich zu ihrer Schwäche

---

[1]) G. Müller, Sokrates in Sachsen während des 18. Jahrh. Leipzig 1902.

[2]) „Alles ist im Keim enthalten,
Alles Wachstum im Entfalten,
Leises Auseinanderrücken,
Dass sich einzeln könne schmücken,
Was zusammen war geschoben.
Wie im Stengel stets nach oben
Blüt' um Blüte rücket weiter:
Sieh es an und lern so heiter,
Zu entwickeln, zu entfalten,
Was im Herzen ist enthalten.“
(Rückert.)

herunterzulassen, ihr Diener zu werden, wenn man ihr Meister sein will, ihnen zu folgen, wenn man sie regieren will, ihre Sprache und Seele zu erlernen, wenn wir sie bewegen wollen, die unserige nachzuahmen" (II, 447). Also ihre Gangart ablauschen will Hamann den Kindern, nicht „sie auf Pferde, sondern sich selbst auf einen Stecken setzen" (III, 169), dem „Stolze der Unmündigen sich anbequemen wie Jupiter der aufgeblasenen Juno", also das tun, was wir heute nennen: sich auf den Standpunkt des Kindes versetzen oder, wie Hamann sich ausdrückt (I, 322), „das Kind in der rechten Lage angreifen". Ein andermal will Hamann schweigen, wenn die Kinder laut sind und desto hitziger sein, von ihnen zu lernen, je weniger sie von ihm lernen wollen (II, 437), und wenn ihn nachgerade die Kinder als einen ihrer Mitschüler ansehen, dann hofft er, dass sie sich bald nach seinem Muster bilden und dieser Betrug sie geneigt machen werde, sich in einen Wettstreit mit ihm einzulassen (III, 9). Es ist sonach ein reger Wechselverkehr zwischen Lehrer und Schüler, den Hamann in origineller Form fordert, und der seinem Lehrverfahren den Zug frischer Freudigkeit und leichter Annehmlichkeit verleiht.

Den Knaben soll nicht wie ihm selbst einst über dem „Cornelius Nepos" Hören und Sehen vergehen — das harte Joch des Schlendrians soll ihnen vielmehr nach Kräften erleichtert werden. Die Weckung der alacritas ingenii (II, 424), die Valentin Andreä in seinem „christiano-politanischen Staat" mit demselben Ausdruck fordert, soll verhindern, dass der Schüler sich „stumpf memoriert und schläfrig exponiert". — Das vorzüglichste Mittel eines lebendigen und anregenden Unterrichts ist Hamann die Anschauung, die bei ihm nicht bloss unmittelbar sinnlicher Art ist, sondern die zustande kommt durch eine bisweilen schrankenlos herrschende Phantasie und — in religiösen Dingen — durch die Kraft des eigenen inneren Erlebens. Gleichfalls eine Konsequenz seiner Philosophie ist es, wenn er statt des sofortigen abstrakten logischen Zergliederns zunächst den ersten gefühlsmässigen Eindruck eines Unterrichtsstoffes wirken lassen und die unbewussten, dunklen Empfindungen, also die gefühlsmässige Anschauung, auch bei der Aneignung nicht missen will (I, 127; II, 124).

Da nach Hamann die Maler die ersten Schreibmeister und die Redner die ersten Schriftsteller waren, so schlägt er vor, statt mit Schreiben lieber mit Malen und Zeichnen, mit der „hieroglyphischen Schreibkunst" zu beginnen, denn diese würde leichter sein, weil wir alle zum „Nachahmen geboren sind, besonders die Natur nachzuahmen" (I, 162). Es ist also neben dem psychologischen ein kulturgeschichtlich-genetischer Gedanke, der im Unterrichte angewandt werden soll. In Wahrheit gründet sich unsere Normalwortmethode auf der Tatsache, dass das Kind, wie jeder Elementar-

lehrer immer und immer wieder erfahren muss, am Anfange nicht schreibt, sondern malt.

Da für Hamann die Poesie höher steht als die Prosa, da ihm ferner die Sprache, namentlich die gesprochene, eine stetige Neuschöpfung ist, bei der Geistiges in Sinnliches verwandelt wird, so wertet er besonders hoch die Deklamationen: sie vermögen den Geist der Dichtung getreuer wiederzugeben als das blosse Lesen, bei dem der Gefühlsausdruck verkümmert (II, 424). Die tönende Sprache kann Gefühl und Ausdruck in „tiefsinniger Einfalt und kristallener Schönheit" herausbilden, und so sind ihm „Empfindung des Affektes und Geschicklichkeit der Deklamation immer Übungen, die dem toten Gedächtniswerk der Regeln vorgezogen und entgegengesetzt zu werden verdienen" (II, 424). Wie im Schauspiel das Leben durch das lebendige Spiel der Worte und Bewegungen anschaulich wiedergegeben wird und die höchste Kunst gerade darin besteht, alle seelischen Regungen getreulich zu verdolmetschen, geistige Vorgänge und sprachlichen Ausdruck zu verschmelzen, so mag der Lehrer durch Affekt und dramatischen Vortrag jene viva vox des Unterrichts, die sinnliche Aufmerksamkeit der Schüler, wach erhalten, die Lernenden im Innersten bewegen, ihr ganzes Interesse in Anspruch nehmen und sie selbst in der Wiedergabe fremder seelischer Zustände üben. Auch hier hat Hamann Hildebrands Gedanken antizipiert, und auch die modernen fremdsprachlichen Rezitationen suchen jene „Empfindung des Affekts" dem gefühlsmässigen Erfassen fremder Geisteserzeugnisse dienstbar zu machen.

Da Hamann ein Feind aller Scheidung ist und er bisweilen geradezu die Ausnahme der Regel vorzieht, so will er im Unterrichte das Komische nicht verschmähen: ohne das Wunderbare (hier so viel wie Bizarre) verlieren ihm ja göttliche, wie menschliche Dinge ihren wesentlichen Charakter, und das „Burleske verhält sich zum Wunderbaren, das Gemeine zum Heiligen wie oben und unten, hinten und vorn, die hohle zur gewölbten Hand" (II, 440 f.). Er, der das Schuldrama mit dem Witze des Lebens sättigen will, rühmt an Sokrates, dass er „Einfälle heranzog, wenn ihm die Dialektik ausging" (II, 40).

Die gesamte Anlage der „Hirtenbriefe" weist auf das deiktische Element in Hamanns Lehrverfahren hin: das gegenseitige Sichablauschen, das Vorzeigen und Vormachen, das Lernen aus dem Handeln. Indem dadurch der ganze Mensch in Bewegung gesetzt und die intuitive Gewissheit des eigenen Erlebens verbürgt wird, entspricht es ja durchaus Hamanns philosophischen Anschauungen. Hamann will mit Luther „die Mutter im Hause, die Kinder auf der Gasse und den gemeinen Mann auf dem Markte" beobachten, um für sein Unterrichten zu lernen. Wenn das Kind jubelnd dem Vater entgegeneilt und ihn umarmt, so wird ihm dies mit H. Spencer das

beste anschauliche Beispiel sein, die Entstehung der Poesie und des Dramas zu erläutern; „ein Kind will er werden, um den Zweck der Poesie an den Kindern zu erreichen“ (II, 432). Mit Hildebrand will er in den Pausen, wenn seine Kinder laut sind, Stoff für seine nächste deutsche Stunde sammeln. Und wenn er dann vor die Kinder hintritt — wie will er dann das Interesse der Schüler „rauben“ und durch die „tiefsinnige Einfalt und kristallne Schönheit“ seiner Worte freudige Bewegung in die Herzen leiten!

Zusammenfassung und Schluss.

Gleich einem Comenius trug auch Hamann das Kainszeichen einer grossen Sehnsucht in sich.

Erschreckt von den Wirrnissen einer sich widersprechenden Begriffswelt, dürstete seine Seele nach der Einfalt der Kindesnatur, und er findet sie in der Tiefe seines glaubensreichen Gemüts.

Auf die Natur ging er zurück, indem er als Feind des Zergliederns und Sonderns, aller Analyse und Abstraktion den ganzen Menschen und seine Kräfte suchte, indem er auch das Geheime und Unerforschliche in der Seele gelten und in der Erziehung wirken liess.

In seinem Kampfe gegen eine einseitige Theologie und Philosophie, gegen die Mode und den Stil der Aufklärung setzte er an Stelle des zerstörten logischen Beweises die unmittelbare und intuitiv erfasste persönliche Erfahrung, die dem Religionsunterrichte anschauliche Gewalt verleihen soll.

Auf Offenbarung bauend, huldigte er der intuitiv schaffenden Kunst und begeisterte sich für die lebendig tönende Sprache, die die leidenschaftlichen Regungen der Seele unverfälscht zum Ausdruck bringt.

Selber eigenwillig in seinem Leben und Dichten liess er alles Ungeordnete und Unlogische gewähren und sah im naturwüchsigen Kraftgenie sein Ideal.

War auch auf seinem Wege ein methodischer Fortschritt in der Erkenntnis unmöglich, so konnte doch seine Lehre einem wahren Dichter wie Herder die Abkehr von der verstandesmässigen Reflexion erleichtern, den Glauben an die Produktivität des individuellen Eigenlebens und damit die Schaffenslust nährend erhöhen.

Und in der Tat ging Hamanns Samenkorn üppig auf in Herder und trug durch diesen reichlich Frucht in Goethe. Herder war es zunächst, der in der Erkenntnis, dass seelischer Vorgang und sprachlicher Ausdruck organisch verwachsen sein müssen, die heiligen Rechte der Muttersprache für die Schule geltend machte. Herder war es auch, der die Idee des ungeteilten, von Lust und Liebe erfüllten und phantasiemässig belebten Menschen pädagogisch ausbaute, der zuvörderst durch eine „Revolution in der Seele des Knaben“ den ganzen Menschen in Bewegung setzen wollte.

Mit Rousseau ein erbitterter Feind alles gedächtnismässigen Lernens hat Hamann die Grundsätze frischer Sinnlichkeit, Bildung eigenen Urteils und Weckung eines vielseitigen Interesses — wiederum im Lichte seiner Gefühlsphilosophie — uns nahegelegt.

Noch heute können wir von ihm seine lebendige Art des Verkehrs mit Kindern lernen und mögen, wenn uns das Amt schwer wird, zu den Kindern in die Schule gehen, um die Schulmeisterei zu erlernen.

So darf auch die Geschichte der Pädagogik sich den Worten Hamanns anschliessen, die er auf sein gesamtes Wirken bezog und die eine Freundeswidmung apostrophisch gewendet hat:

Friede ob deinem Staub, du einsame Lilie im Tale,
Du, die süssen Geruch der Erkenntnis einsam verhauchte!

Inhaltsübersicht.

Einleitung und Bestimmung der Aufgabe.

A. Stellung Hamanns zur Pädagogik.

1. Hamanns eigener Bildungsgang.
2. Seine praktische Erziehertätigkeit.
3. Sein pädagogischer Briefwechsel.
4. Seine Wertschätzung der Erziehung.

B. Das religiöse Erziehungsziel.

1. Hamanns religiöses Glaubensideal.
2. Die göttliche Pädagogik als Muster der menschlichen.
3. Das religiöse Bildungsideal.

C. Die erkenntnistheoretische und sprachphilosophische Grundlage der Pädagogik Hamanns.

1. Hamanns Erkenntnistheorie.
2. Seine Sprachphilosophie.
3. Die sinnliche Grundlage des Erkennens.
4. Der Antirationalismus.
5. Das Prinzip der Anschauung.

D. Hamanns Bildungsideal.

1. Das naturhafte Denken.
2. Die gefühlsmässige Erfassung der Welt.
3. Die Entfaltung der Leidenschaft.
4. Die harmonische Seelenbildung.

E. Hamanns Didaktik.

1. Unterrichtsziel und Stoffauswahl.
2. Das psychologische Lehrverfahren.

Zusammenfassung und Schluss.

Literatur.

Hamanns Schriften, herausgegeben von Friedrich Roth. 8 Bände. Berlin 1821 ff.

Joh. Georg Hamanns des Magus im Norden Leben und Schriften. Von C. H. Gildemeister. 4 Bände. Gotha 1857 und 1863.

Hamanns Briefwechsel mit Friedrich Heinrich Jacobi von C. H. Gildemeister. Gotha 1868.

Hamanns Schriften und Briefe zu leichterem Verständnis im Zusammenhang seines Lebens erläutert und herausgegeben von Moritz Petri 1872—74.

G. Poel, Johann Georg Hamann. Sein Leben und Mitteilungen aus seinen Schriften. 2 Bände. Hamburg 1874 und 1876.

J. Disselhoff, Wegweiser zu J. G. Hamann, dem Magus im Norden. Elberfeld 1871.

Delff, Lichtstrahlen aus Hamanns Schriften 1873.

J. Minor, J. G. Hamann in seiner Bedeutung für die Sturm- und Drangperiode. Frankfurt a. M. 1881.

O. Pfleiderer in den Jahrbüchern für protestantische Theologie. II. Jahrgang. Leipzig 1876. S. 451.

H. Stephan in der Zeitschrift für Theologie und Kirche. XII. Jahrgang. Tübingen und Leipzig 1902. S. 345 ff.

J. Axelrod, J. G. Hamanns Weltanschauung. Euphorion. XI. Jahrgang (1904). 3. Heft.

H. Weber, Hamann und Kant. München 1904.

R. Haym, Herder I, 131 ff.

R. Sommer, Grundzüge einer Geschichte der deutschen Psychologie und Ästhetik 1892.

Herder, Fragmente zur deutschen Litteratur. Erste Sammlung 1766.

Goethe, Aus meinem Leben (Dichtung und Wahrheit) III, 12. Buch (Reclam XVI, 46—49).

Hegel in den Jahrbüchern für wissenschaftliche Kritik 1828.

R. Lehmann in den preussischen Jahrbüchern 1890. S. 266—272.

Schawaller, J. G. Hamann als Pädagog. Königsberg 1888.

Fett, Hamann und Dinter als Vertreter des Pietismus und Rationalismus auf pädagogischem Gebiete. Bielefeld 1904.

Lindner, J. G. Hamann als Pädagog. Kolberg 1904.

Vgl. auch den Artikel „Hamann" in Schmids Enzyklopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens und in Herzogs Realenzyklopädie für protestantische Theologie und Kirche. Leipzig 1899.

Vita.

Ich, Karl Wilhelm Seiler, evang.-luth. Konfession, geboren am 21. Juni 1878 zu Neugersdorf bei Weigsdorf (Sa.), erhielt von Ostern 1892—1898 meine Vorbildung auf dem Königl. Lehrerseminare zu Löbau i. S. Nachdem ich drei Jahre in Pethau und Olbersdorf bei Zittau im Schulamte tätig gewesen war, wurde ich auf Grund meines Wahlfähigkeitszeugnisses am 27. April 1901 an der Universität Leipzig als Studierender der Pädagogik immatrikuliert. Im Laufe des akademischen Trienniums besuchte ich die Vorlesungen und Seminarübungen der Herren Professoren und Dozenten Birch-Hirschfeld, Blondeaux, Brugmann, Duchesne, Gardthausen, Hartmann, Heinze, Immisch, Jungmann, Marx, Sievers, Volkelt, Weigand und Wundt, denen allen, namentlich aber Herrn Professor Volkelt, ich zu grösstem Danke verpflichtet bin. Nach längerer Hauslehrertätigkeit auf Rittergut Knauthain bei Leipzig erwarb ich am 4. Februar 1905 die Kandidatur der Pädagogik und wurde Ostern in Glauchau, am 1. August in Rochlitz als Realschullehrer angestellt.

Druck von A. Rietz & Sohn in Naumburg a. S.